

ANGELA MARIA TROTTA

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO RECURSO DE EXPRESSÃO DO ALUNO TRABALHADOR

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1992

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO RECURSO DE
EXPRESSÃO DO ALUNO TRABALHADOR

POR

ANGELA MARIA TROTTA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, pela
Comissão formada pelos professores:

ORIENTADOR:

PROF. DOUTOR JOSÉ ALBERTO PEDRA

PROF. DOUTOR ROBERTO FIGURELLI

PROF. DOUTORA ZÉLIA MILLÉO PAVÃO

CURITIBA, DE AGOSTO DE 1992

PROFESSOR ORIENTADOR:
PROF. DR. JOSÉ ALBERTO PEDRA
DOUTOR EM PSICOLOGIA SOCIAL
PUC - SP

PROFESSORA CO-ORIENTADORA:
PROF^a ROSILIZA SCUISSIATO AGIBERT
MESTRA EM EDUCAÇÃO
UFPR

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	viii
SUMMARY.....	xi
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - DA METODOLOGIA.....	08
1. Abordagem do Problema.....	14
2. Formulação do Problema.....	21
3. Objetivos.....	22
CAPÍTULO II - DA RELAÇÃO ARTE E SOCIEDADE.....	24
1. Concepção de Arte.....	24
2. O Contexto da Arte.....	29
3. Da Pessoaalidade e da Socialidade.....	37
4. Da Historicidade: Arte-Homem.....	45
CAPÍTULO III - O ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL.....	58
1. Período Imperial.....	58
2. Período Republicano.....	60
2.1. Correntes: Liberal e Positivista.....	60
2.2. Corrente Modernista.....	65
3. Período da LDB/61 - Lei 4.024.....	70
4. Período da LDB/71 - Lei 5.692.....	72
4.1. Tendências Metodológicas.....	77
CAPÍTULO IV - DA LEI À EXPERIÊNCIA.....	94

4.1. A arte como experiência estética.....	107
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

AGRADEÇO

— Ao Doutor JOSÉ ALBERTO PEDRA, pela orientação segura, sensibilidade humana, dedicação e apoio constante em todos os momentos.

— À Professora e Mestra ROSILIZA M. SCUISSIATO AGIBERT, por toda disponibilidade, eficiência e carinho com que conduziu e incentivou meus caminhos na realização deste trabalho e na Arte-Educação.

— À Professora, Mestra e amiga NILCÉIA PEDRA, pela espontaneidade dos esclarecimentos, pela solidariedade e estímulo que vieram clareando os momentos de maior solidão.

— Ao corpo docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela oportunidade de renovação de aprendizagem.

— À CAPES, pelo auxílio de bolsa concedido.

— À SME e à SEED, pelo apoio e oportunidade concedidos ao aperfeiçoamento profissional.

— Ao padre IRINEU KOWALSKI, psicólogo e amigo, que anoni-

mamente contribuiu para a realização deste trabalho, pelo verdadeiro diálogo e incentivo.

– Aos meus colegas e amigos do Mestrado e a todos os outros amigos, pela compreensão e autenticidade que marcaram minha vida.

– Aos meus alunos, com quem compartilho a esperança.

Em especial:

– À minha mãe, presença constante, pelo amor.

– Ao meu pai, que de onde estiver, certamente permanece com a luz que o transformou em exemplo na minha vida, pelo incentivo de sempre.

RESUMO

O presente estudo focaliza a história do ensino artístico no Brasil, do Império até a atualidade, salientando, nesse percurso, os padrões ideológicos e econômicos que influenciaram o seu desenvolvimento.

Sob os princípios da tradição neoclássica, dos ideários positivista e liberal e na tentativa de atender as exigências da industrialização, delineou-se o perfil do ensino brasileiro até a República (1889), cujos resquícios adentraram o século XX.

A ênfase excessiva à razão e à teoria, acabou por desvalorizar o aspecto expressivo da arte e, conseqüentemente, o núcleo afetivo da personalidade.

Apesar de a Semana de Arte Moderna, em 1922, ter representado um aspecto renovador, devido ao incentivo dado à liberação dos fatores emocionais, a tendência do nosso ensino oficial continuou acentuando os valores pragmáticos e técnicos.

O pensamento artístico brasileiro delineou-se em favor de um processo elitizante, reduzindo a arte a um símbolo de distinção e refinamento, ao invés de reconhecer o seu papel no desenvolvimento do homem integral e na construção social da realidade.

Ao se considerar a arte como atividade própria de uma minoria privilegiada, acelerou-se a visão dicotômica da educação

brasileira. De um lado, um pensamento elitista que favorece a educação intelectual e racional, onde a arte não é vista em seu valor autônomo e expressivo, mas como complemento de uma educação privilegiada e, portanto, dentro de uma visão superficial. De outro lado, um processo educacional pragmático e utilitarista, reservado ao povo, onde a atividade artística é vista na função de apoio às finalidades do capitalismo industrial e, portanto, submissa aos interesses dos países dominantes, o que intensifica ainda mais nossa situação de dependência cultural.

Tais concepções não refletem a necessária autonomia de uma consciência participante, dificultam a compreensão dos vínculos entre a arte e a construção significativa da cultura e muito menos reconhecem o valor da personalidade neste empreendimento.

É dentro deste contexto que podemos situar o sistema implantado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, como também o ensino gerado pela legislação hoje vigente: Lei 5692/71.

O pensamento inadequado em relação à arte, pois, fruto do desconhecimento e do desinteresse relativos à sua natureza essencialmente una e humana, acabou por gerar, desde o passado, uma prática educativa deformada em termos de consciência pessoal e realidade social, impedindo-se o processo interativo entre a arte e a educação.

A análise crítica, mas também projetiva, aqui elaborada, auxilia no esclarecimento das novas tendências da Arte-Educação, sob as bases filosóficas humanísticas.

Nossa atenção recai, em especial, sobre a tendência essencialista, porque busca na epistemologia da arte e na natureza do processo artístico, o que se pode chamar de fundamentos estéticos da arte-educação.

Reconhecendo a importância do ato expressivo como parte da vida e pensando em uma ação educativa consistente, buscamos refletir a concepção de experiência, destacando pontos fundamentais que a caracterizam em sentido pleno. Dentre eles, os se-

guintes:

- . A experiência em seu sentido pleno apresenta qualidade estética, atributo de sua unidade e coerência.
- . O estético está ligado a clareza e intensidade, que definem uma experiência completa.
- . O equilíbrio e a interpenetração entre os aspectos prático, intelectual e emocional garantem a totalidade da experiência, traduzida na interação do ser com os eventos e objetos de sua compreensão.
- . A experiência estética, pois, está totalmente sincronizada ao autoconhecimento e às relações interpessoais. Apoiando-se na idéia do "ser - no - mundo" e em "estar - no - mundo - com o outro", o pensamento fenomenológico aprofunda o significado da experiência estética, ao atribuir um caráter ontológico e interacional à expressão e interpretação humanas.
- . A obra de arte é um objeto estético, quando realiza sua finalidade intrínseca que corresponde a sua vocação. Por consequência, a intencionalidade presente no ato de criação e na contemplação do objeto estético estabelece a norma da experiência estética.
- . A intencionalidade permite a comunicação originária que liga o artista que cria à obra realizada, como também a ela, o espectador, estabelecendo, pois, o liame entre o sujeito e o objeto. A comunicação que denota, funda uma comunidade entre os homens, seres da mesma raça.
- . O momento estético é dialético, quer dizer, traz a revelação da verdade, através de um questionamento capaz de desocultá-la.
- . Por sabermos que a sensibilidade e a consciência estéticas desenvolvem-se no ponto de equilíbrio entre as esferas humanas, podemos dizer que a cultura estética une as forças sensíveis e racionais do ser humano, fazendo da experiência um exercício de expressão e liberdade.

SUMMARY

This study deals with the teaching of art in Brazil, from the Empire up to modern times, and with special attention to the ideological and economic factors which influenced its development.

From the beginnings of the neo-classical tradition of the positive and liberal idealists, and in the attempt to meet the demands of industrialization, the outline of Brazilian teaching was defined up to the Republic, whose demands continued into the 20th century.

The excessive emphasis on reason and theory resulted in an erosion of the expressive aspect of art, and consequently of any effective nucleus of proponents.

In spite of the Week of Modern Art, in 1922, which had represented a renovating factor, thanks to the incentive given to the liberation of emotional factors, the tendency of our official teaching continues to accentuate pragmatic and technical values.

Brazilian artistic thinking defined itself in favour of a process of elitism, reducing art to a symbol of distinction and refinement, instead of recognizing its role in the development of the inner man and in the social construction of reality.

As art was considered the correct activity of a privileged minority, the vision of a divided system in Brazilian education

was accelerated. On the one hand there was an elitist mode of thought which favoured rational and intellectual education, in which art was not valued for its own intrinsic or expressive worth but as a complement to privileged education, and was therefore treated superficially. On the other hand, an educational process, pragmatic and utilitarian, reserved for the people, in which artistic activity is seen in function of furthering the ends of industrial capitalism, and so is subsumed to the interests of the dominant countries. This intensifies even more our situation of cultural dependency.

These observations do not reflect the necessary autonomy of a participating consciousness, making it harder to recognize the links between art and the significant construction of culture, and recognizing even less the value of personality in this undertaking.

It is within the context described that we can locate the system imposed by the Law of Directives and Bases of National Education in 1961, as also the teaching generated by the current legislation: Law 5692/71.

The inadequate thinking about art is the result of ignorance and lack of interest in nature, which is essential one and human, and has ended up generating, from the past, an educational praxis which is deformed in terms of personal conscience and social reality, and which impedes the interactive process between art and education.

The critical analysis, which is also forward-looking, here outlined, helps to clarify the new trends of Art-Education over the foundations of philosophical humanism.

Our attention is particularly drawn to the essentialist tendency, because it seeks in the epistemology of art and in the nature of the artistic process, what can be called the aesthetic fundamentals of art-education.

Recognizing the importance of the expressive act as a part of life, and thinking of consistent educational action, we are

seeking to reflect the conception of experience, highlighting the fundamental points which characterize it, using common sense. Among these are the following:

Experience in its full sense presents an aesthetic quality, which flows from its unity and coherence.

Aesthetics is connected with the clarity and the intensity which characterize a complete experience.

The balance and the interconnections between the practical aspects, intellectual and emotional, guarantee the totality of the experience, translated into the integration of the being with the events and objects of its comprehension.

The aesthetic experience, therefore, is completely synchronized with self-discovery and with interpersonal relationships. Based on the idea of 'Being-in-the-world', and on 'Being-in-the-world-with-another', phenomenological thought deepens the significance of the aesthetic experience, by attributing an ontological and interactive character to human expression and interpretation.

The work of art is an aesthetic object when its intrinsic objective is realized, which corresponds to its vocation. Therefore, the intentionality which is present in the creative act and in the contemplation of the aesthetic object establishes the norm of aesthetic experience.

Intentionality permits the original communication which connects the artist who creates the work, as well as the work itself, to the viewer, establishing in this way a union between subject and object. Communication which denotes forges a community between men, beings of the same race.

The aesthetic movement is dialectic, which means, it brings about the revelation of truth through a questioning which is capable of revealing it.

As we know that sensibility and aesthetic consciousness develop on the point of equilibrium between human spheres, we can say that aesthetic culture unites the sensible and the ra-

tional powers of the human being, extracting from experience an exercise of expression and liberty.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as experiências com a arte, tanto no exercício expressivo quanto no exercício apreciativo e hermenêutico, auxiliam na descoberta e crescimento das possibilidades do ser. A partir desta proposição, podemos refletir a cultura estética como fator educativo e conseqüentemente, estimulador da expressividade humana.

O comportamento expressivo não deixa de ser a ativação das potencialidades do homem, requisito primordial ao desenvolvimento de sua consciência, que será traduzida em uma postura dinâmica no processo de construção social.

Não podemos negar o nível de debilidade cultural da sociedade brasileira, colonialista e dependente. No entanto, se considerarmos a dependência econômica e política como sendo idêntica à dependência cultural, estaremos pensando em termos absolutos, ignorando a autonomia relativa de tal dimensão.

A aparente passividade daqueles que vivem sob a cultura do silêncio, encobre um plexo ativo de vida e criação.

Muitos consideram que enfatizar a cultura artística numa sociedade como a brasileira, onde a maioria da população desvive na miséria, tende ao superficialismo. A arte é vista como reduto inacessível às grandes majorias sequer alfabetizadas.

Frente a tal pensamento, não é difícil concordarmos com a questão proposta por Ferreira Gullar:

"... a posição justa é abandonar os valores, a qualidade da arte, abdicar de desenvolver as formas artísticas porque a maioria do povo não consegue usufruir desse bem cultural? Isso talvez fosse justo se o abandono, a renúncia a esses valores, significasse a solução do outro problema, do próprio problema fundamental".(1)

Realmente, a arte, por si só, não pode mudar o curso da história, mas é inegável que constitui-se em um dos elementos ativos de tal mudança, uma vez que o seu poder de comunicação expressiva alcança a consciência humana, naturalmente crítica e criadora.

Se considerarmos a dinâmica contida na estrutura das camadas populares, é necessário que repensemos a respeito do conceito de povo. Segundo Gerd Bornheim, a profunda metamorfose dos traços culturais populares, gerada pelas convulsões de ordem social, a começar pelas decorrentes da Revolução Industrial, alerta-nos para o fato de que já não podemos atribuir ao povo "aquelas características que lhe assentavam tão bem no passado, um modo de ser simples e unívoco, estável e submisso, crente e marginal. Um conceito tão remoto de povo já não incide hoje em mais nada..."⁽²⁾

A redução da consciência popular a tais considerações simplistas, afeta qualquer interferência prática a nível de educação popular.

A visão de povo, como uma massa fluida e homogênea, tornou-se obsoleta em relação à postura que considera todos os habitantes de uma nação como parte do povo, uma vez que participam de sua experiência histórica e desenvolvimento. Sendo assim, cabe a todos, por direito, o conhecimento das diversas formas de manifestação cultural.

A cultura estética supera a divisão de classes, porque o seu objeto de interesse é o humano. A obra de arte é para todos. Resta-nos saber compreendê-la e interiorizarmos os seus benefícios. Arte só se faz privilégio de alguns, quando permitimos a manutenção ou até o aumento da distância entre a verdadeira intenção da obra e a função que desempenha como elemento

de distinção de classes sociais. Todos nós somos chamados a compreender uma obra de arte, pois é característica do ser humano a necessidade de compreensão. Na realidade, gostamos mais daquilo que aprendemos a conhecer.

O fato de investigarmos a obra de arte como elemento de estímulo à amplitude da experiência não deprecia o significado da bagagem cultural já existente. Pelo contrário, estaremos refletindo o entrelaçamento de realidades a nível do alargamento da consciência; portanto, como experiência satisfatória.

Quando falamos em experiência satisfatória, estamos nos referindo à qualidade de formação. Por acreditarmos no estreito vínculo entre a essência da arte e a síntese da formação integral, visamos através deste estudo, a contribuir com propostas destinadas a suprir lacunas curriculares. Tais propostas deverão estar calcadas em metodologias consistentes, originadas na própria natureza artística.

Dito isto, enumeramos, em linhas gerais, as funções pedagógicas da arte:

1ª Função: através da arte, somos levados a conhecer nossas experiências vividas que escapam à racionalidade da linguagem.

A forma não discursiva da arte articula conhecimentos referentes a experiências como: os ritmos da vida orgânica, emocional e mental. A complexidade dos mesmos compõe o padrão dinâmico do sentir.

2ª Função: durante a experiência estética equilibram-se as faculdades racionais e afetivas.

Para Kant, a faculdade que liga as intuições da sensibilidade aos conceitos do entendimento é a imaginação. Existem porém, duas formas pelas quais esta ligação pode ser efetivada; se a intuição for subordinada aos conceitos, alcançar-se-á o conhecimento objetivo; mas, é a relação funcional entre um e o outro que conduz ao prazer estético.⁽³⁾

Considerando o que foi dito acima, compreendemos que a

imaginação realiza o acordo entre a sensibilidade e o entendimento, dirigindo tais faculdades para uma complementação harmônica.

3ª Função: a educação do sentimento.

Da mesma forma que o pensamento se aprimora com a utilização dos símbolos lógicos, os sentimentos se desenvolvem pela convivência com os símbolos estéticos.

A obra de arte expressa a vida sentida e seu propósito é "objetivar a vida do sentimento".⁽⁴⁾

A educação dos sentimentos é importante para a consciência de si e do mundo. Não podemos reduzir a compreensão a um caráter puramente intelectual, que se dá pelo encadeamento de conceitos. A idéia do conhecimento construído sobre analogias pessoalmente sentidas, envolve a percepção sensível e a afetividade. Tal concepção pode ser entendida por aqueles que pensam em termos de uma pedagogia personalizada, humana e profunda, orientada pelos princípios de uma educação estética.

O campo artístico é adequado para a evolução de tais princípios, uma vez que denota um verdadeiro exercício de liberdade do ser, onde interagem o pensamento, a percepção e o sentimento.

4ª Função: a experiência estética amplia a compreensão do mundo, por possibilitar o interrelacionamento e a comparação de eventos.

As culturas modificam-se no tempo e a arte reflete e projeta estas transformações, concretizando em símbolos representativos a consciência social e o pensamento sobre o qual se constrói a cultura.

O aspecto integrador das funções acima expostas é evidenciado na vasta literatura que envolve as concepções de arte e as fundamentações da Estética. O ensino da arte no Brasil, porém, não corresponde a este princípio fundamental.

O presente estudo percorre a trajetória histórica da arte-educação no Brasil, salientando a ação das diversas variá-

veis culturais que, de certa forma, originaram o preconceito sobre o ensino artístico.

Quando falamos em preconceito, estamos nos referindo a um pensamento da arte construído sob falsas bases, que impediu o vínculo das verdadeiras funções artísticas à realidade social, demarcando um hiato entre arte e sociedade, conseqüentemente entre arte e educação. A ausência de experiências conscientizadoras fizeram com que a representação social da arte, desde o Império até nossos dias, se construísse sob a idéia de arte como atividade supérflua, submissa a benefícios econômicos e ideológicos, completamente desvinculada do processo de construção social a partir do cenário do mundo da vida e das relações inter-humanas. Tal pensamento reflete sobre o ensino artístico e é uma das fortes razões para o descompasso entre os nossos textos legais, os quais atribuem à educação artística objetivos humanizantes, e a sua efetiva operacionalização.

O quadro situacional da Educação em Arte não é nada favorável. Sob metodologias inadequadas, conteúdos reduzidos, carga horária insuficiente, formação profissional deficitária e outras situações já bem conhecidas, a força educativa da arte se torna imperceptível e, em conseqüência, inaproveitável.

O ensino da arte direciona-se a esquemas artificiais de integração. A arte é tratada como disciplina meramente decorativa, ou até mesmo como atividade suporte; desta forma é levada a alienar-se de seus verdadeiros objetivos. Tal situação agrava-se ainda mais nos cursos supletivos, onde a disciplina artística é reduzida a uma adaptação do curso regular.

Preocupam-nos os obstáculos externos interferentes na educação, enfrentados pela grande maioria destes alunos trabalhadores. Infelizmente, não nos cabe tentar sozinho soluções para os fatores de marginalização social, política e econômica que inibem a auto-realização dos mesmos. Como profissionais da educação, porém, é nossa a tarefa de despertar nesses alunos a reflexão crítica, a iniciativa e a confiança nas suas possibilidades.

des.

Nossa intenção é mostrar que a arte é indispensável no cultivo da sensibilidade e que nunca deixou de representar a humanidade do homem. Por esta razão, ela oferece seus elementos como possibilidades expressivas e a sua presença como possibilidade reflexiva.

O aluno trabalhador busca oportunidade de aperfeiçoamento e enfrenta sérias dificuldades neste caminho. Esse aluno merece a nossa reflexão no sentido de aproximar os termos: possibilidades e realização.

Antes de qualquer tentativa nesta direção, é indispensável o conhecimento de como a arte está presente na consciência social e a compreensão dos fenômenos presentes nesta representação. Estes fatos são o ponto de partida para a reflexão a respeito da arte como experiência, possibilidade fundamentadora de caminhos pedagógicos.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹GULLAR, citado por SANTAELLA, Lúcia. Arte e Cultura - Equívocos do elitismo. São Paulo, Cortez, 1982, p. 51

²BORNHEIM, Gerd., citado por SANTAELLA, Lúcia., p. 67

³KANT, conforme em NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. Atica, São Paulo, 1989, p. 51

⁴LANGER K. Susanne. Sentimento e Forma. Editora Perspectiva, São Paulo, 1980, p. 388

CAPÍTULO I - DA METODOLOGIA

A idéia geradora deste estudo teve início num questionamento constante durante a práxis realizada junto a alunos de curso supletivo. No dia-a-dia com esses alunos, observamos uma forma lenta de assimilação, de interpretação e uma imaturidade expressiva. Sem a necessidade de nos alongarmos, cremos que tais condutas sejam consequência dos fatores de marginalização, já comentados anteriormente.

No entanto, em conversas sobre a arte, encontramos opiniões interessantes que revelam, de certa forma, como a mesma está presente na consciência e no pensamento de tais alunos. Registramos, como exemplo, as seguintes:

- Alguns dizem "que gostam da arte mas não conseguem desenhar bem ou cantar afinado... e gostariam".

- Alguns consideram as experiências com a arte como atividades de relaxamento para horas de lazer.

- "A música é a arte da vida", disse um deles, e quando perguntamos por quê, relacionou sua resposta à "expressão do sentimento".

Continuam:

- "A arte é um trabalho que apresenta uma idéia nova...".

- "... é importante analisar o conteúdo do autor, pois quando lemos ou assistimos... juntos, teremos os mesmos sonhos em nossas mentes".

- "Considero a arte importante para a pessoa e a sociedade em geral porque ela nos demonstra todos os sentimentos".

- "Acho que cada um tem sua escolha. Muitas vezes, a pessoa acha que arte é uma bobeira e outros, uma maravilha. Ser um apreciador de arte é conhecer um pouco o mundo e a vida na natureza e a arte de viver".

"Será que todas as pessoas que criam a arte têm que viver coisas na vida muito especial para poder desenhar o que quer transmitir?"

"... todas as artes transmitem alguma coisa para a pessoa. Se não transmite, não é arte".

"Obra de arte é uma coisa bem feita, bem intencionada".

"Arte pra mim é magia, fantasia, suavidade, talento, desenvolvimento...".

"Arte é importante porque, além de ser um fenômeno que nem todos conhecem, é uma maneira de você pensar na vida de maneira diferente e bonita. Acho que as pessoas que não gostam da arte é porque não conhecem".

"Uma obra de arte é um quadro de pintura que o artista expõe no museu".

"A obra de arte é uma coisa linda, é uma forma de nos expressarmos nela...".

"O que o mundo sente pela arte?"

"Quando eu penso em arte, penso em tranquilidade poética (...) como eu posso adquirir conhecimento de arte? (...) Porque eu não entendo muito bem e gostaria de entender".

"Obra de arte é algo raro, feito de coração e alma".

"A poesia me chama muita atenção. Procuro tirar de dentro de mim aquilo que sinto. Às vezes não consigo dizer aquilo que penso. Não sei com que palavras poderia formar uma poesia".

O significado dos depoimentos acima revela uma compreensão da arte associada à vida e aos sentimentos humanos, além de um desejo implícito de conhecê-la e de saber manifestar-se artisticamente. Estas razões tornam-se altamente suficientes para

o estudo que nos propusemos.

Estabelecemos como eixo central, no delineamento deste estudo, alguns princípios fundamentais:

1º) A visão de homem como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros.

2º) A concepção de educação como desenvolvimento do projeto humano, criando condições para uma relação dialógica que facilite a passagem das percepções aparentes da realidade às percepções críticas e desveladoras do mundo, atraindo pois, possibilidades de conscientização.

3º) A qualidade expressiva do fenômeno artístico denota a liberdade do ser, a qual realiza-se no exercício de sua totalidade e no sentimento de vida compartilhada, quer dizer, de coexistência.

Tais princípios foram trazidos à investigação dos pontos onde o fenômeno artístico encontra-se com a natureza humana; à investigação do papel representado pelo mesmo na interação entre experiências pessoais e também da reciprocidade entre tal fenômeno e a construção do pensamento social.

Através de pesquisa bibliográfica, foram delineadas e discutidas as seguintes relações, articulando-as entre si:

- a) a arte, a pessoalidade e a socialidade;
- b) a arte e a educação, numa visão histórico-projetiva;
- c) a arte e a experiência em seu sentido pleno.

Por sabermos que a compreensão do fenômeno artístico se dá a partir do seu desvelamento ontológico, e por reconhecermos sua ação efetiva sobre as faculdades humanas, estabelecemos que a investigação das relações supracitadas supõe a análise interacional entre filosofia e práxis, psicologia e método, teoria e prática, superficialidade e essencialidade. Tal análise orientou o nosso percurso neste trabalho em direção à compreensão de seus objetos de estudo: o aluno trabalhador (representado no conceito de homem total), a experiência e a arte, focalizando-os à maneira como estes se mostram, ou seja, como fenômeno.

Ao levarmos em conta a natureza do problema e a forma como se pretendeu abordá-lo, optamos pela investigação comparativa entre os elementos que constituem as relações acima estruturadas, salientando as similaridades entre cada grupo de relação. Buscamos compreendê-los no horizonte de seus respectivos contextos, interpretando-os à luz das suas próprias essências.

Nosso interesse, portanto, não se reduziu ao conhecer "o que é", mas especialmente "o como é", uma vez que conhecer a realidade humana não significa a manipulação da mesma, mas a sua compreensão.

Ainda por estarmos tratando da realidade humana sabemos que:

a) a familiaridade e a experiência com obras de arte representam campos exploratórios abertos a todos, por direito;

b) mesmo num mundo fragmentado e caótico, o homem continua buscando sua unidade, e a arte reflete este desafio;

c) a arte é uma fonte de cultura e autoconhecimento. A amplitude e intensificação de tais aspectos incorporam-se à experiência expressiva.

Pelas razões expostas, tentamos, nos caminhos traçados por este estudo, unir a experiência estética ao ato educativo.

Apresentamos os resultados da investigação em cinco capítulos.

No primeiro, enunciamos as fontes metodológicas.

No segundo, "Da Relação Arte e Sociedade", abordamos em uma visão ampla, os princípios intrínsecos à relação que o título enfatiza.

Partindo da concepção de arte como unidade entre forma e conteúdo, provinda da interação entre o conhecer, o fazer e o exprimir, idéia pareysoniana, apresentamos o processo artístico como construção expressiva, tal como entende Cassirer.

As teorizações de Focillon sustentam nossa maneira de entender a arte no "vir - a - ser" que caracteriza a construção histórica. Para dizê-la emergente da vida, porque essencialmente

humana, encontramos apoio nas postulações de Schutz, que apontam para o caráter intersubjetivo das relações sociais. Por esta via, foi possível apresentar a arte como ato de comunicação expressiva, em cuja função simbólica interatuam aspectos complementares: a pessoalidade e a socialidade.

Na esteira do pensamento de autores como Formaggio, Vázquez e Pareyson, sustentamos a inadequação das considerações extremistas com relação a arte e à sociedade. Se por um lado existem posturas que reconhecem a socialidade da arte, de maneira a ultrapassar o seu natural condicionamento, por outro lado, encontramos a confirmação de sua autonomia, de maneira a extrapolar o seu caráter natural de invenção pessoal. Tais assertivas não só afastam a arte da realidade de onde emerge, como desconhecem a intencionalidade de quem a criou. As dimensões da arte, peculiarmente conscientes, não se enquadram em caracterizações que denotam passividade.

Na intenção de focalizar o grau de estreiteza dos vínculos entre os elementos da relação arte - homem - sociedade, da antiguidade clássica ao modernismo, fizemos breves incursões nos pensamentos de Mário de Andrade e Adolfo S. Vázquez.

No terceiro capítulo: "O Ensino Artístico no Brasil", abordamos as principais marcas da trajetória histórica da Arte-Educação no Brasil, como elemento de crítica e reflexão para embasar as novas tendências metodológicas.

Destacamos as correntes que influenciaram os movimentos pedagógicos, do Império à atualidade, constatando princípios não coerentes aos fundamentados no capítulo anterior, como a interação consciente, requisito da excelência e funcionalidade da arte.

Na perspectiva de objetivos-projetivos, buscamos, baseados em Rezende, a tridimensionalidade dos aspectos: personalização do sujeito, politização e culturalização, articulando-os à concepção de que educar consiste na aprendizagem da cultura como sentido da existência.

Interacionando a teoria das representações de Moscovici, a filosofia humanística da educação e a atual tendência essencialista da Arte-Educação, reforçamos a proposta da metodologia triangular: o fazer artístico, a apreciação artística e a história da arte. Tais pólos são coerentes com a concepção de arte da qual partimos e apresentam-se como possibilidades de aproximar o seu ensino do que se entende por experiência estética.

No quarto capítulo "Da Lei à Experiência", sustentamos a idéia de que a amplitude da experiência estética, já existente na vida de nossos alunos trabalhadores, garante um ensino formativo e humanizante. Na intenção de aprofundar o sentido dos pólos metodológicos apresentados no capítulo anterior, intensificamos a pesquisa da epistemologia da arte e da natureza do processo artístico, focalizando-os sob o ponto de vista da experiência humana e integradora.

Encontramos a orientação deweyana a respeito da produção e da apreciação artísticas como experiência integral, onde interatuam a emocionalidade, a intelectualidade e a praticidade.

Para intensificar a composição do quadro relativo à arte como experiência estética, investigamos basicamente as teorizações de Schiller, Mikel Dufrenne e Gadamer, focalizando alguns aspectos que dimensionam as respectivas abordagens.

Das idéias schillerianas ressaltamos a demonstração da liberdade humana no equilíbrio entre as capacidades afetivas e racionais, chegando a conceber o homem educado esteticamente na completude destes impulsos fundamentais.

Através do pensamento contemporâneo de Mikel Dufrenne, situamos a experiência estética na familiaridade da relação homem x mundo.

Examinando a abordagem de Gadamer, relativa à consciência estética e à experiência hermenêutica, aprofundamos ainda mais a compreensão do momento dialético, presentificado no encontro com a obra de arte.

No quinto capítulo "Considerações Finais", buscamos sintetizar e destacar o pensamento construído, salientando o entrelaçamento de padrões estético-culturais e a "pedagogia da familiarização cultural", como meios de proporcionar experiências mais completas, movidas pela finalidade de ampliar o "horizonte temporal" do aluno trabalhador.

1. Abordagem do Problema

O ensino da arte no Brasil foi sempre marcado pela tradição neoclássica. Implantado pela Missão Francesa e reforçado pelo ideário positivista e pelas exigências do processo de industrialização, concebia-se a arte sob o aspecto propedêutico do Desenho, alienando-a do seu aspecto expressivo e principalmente, afastando-a das necessidades dos alunos aos quais se destinava.

A Lei de Diretrizes e Bases/1961, possibilitando a coexistência da iniciação artística e do Desenho no currículo, pretendeu resolver a área conflitante entre Arte e Técnica. Entretanto, o artigo 16 da referida lei, que enfocava a iniciação do aluno em Artes Aplicadas, ocasionou a limitação da Arte às áreas de iniciação técnica.

A Lei 5692/71, no artigo 7º, tornou obrigatória a Educação Artística, integrando os currículos plenos de 1º e 2º graus.

Contrariando a característica humanística do próprio texto legal, o contexto situacional da Educação em Arte é precário, conformando-se à situação do ensino público em geral.

No dizer de Duarte Júnior,

"a excessiva valorização à ciência e à tecnologia, ocasionou a separação do intelecto das emoções, dividindo o homem em razão e sentimento como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida".(1)

Endossando as palavras acima, Rosiliza Agibert considera que

"a acentuada valorização quanto à aquisição de informações e o desenvolvimento de habilidades intelectuais em detrimento do desenvolvimento afetivo proporciona um processo educativo fragmentado enquanto se afasta do sentimento e da emoção".(2)

Paralelamente a esta situação, podemos constatar também a existência de atividades artísticas ministradas por conta do "laisse-faire". Isto se deve a influência acentuada da livre - auto - expressão no processo da arte/educação. Ana Mae Barbosa identifica estas atividades como a mecânica do fazer não refletido pelo professor e muito menos pelo aluno.⁽³⁾

Concordamos com a autora, quando diz que professores despreparados distorcem os princípios metodológicos investigados pelos experimentalistas dos anos 60, ao serem criadas as classes experimentais de arte, orientadas pelos princípios da Escola Nova, reduzindo-os a slogans espontaneístas que "demonstram um indesculpável afastamento e desconhecimento das teorias que investigam a percepção e a representação simbólica".⁽⁴⁾

Sendo assim, se, por um lado, instaurou-se nas escolas um tecnicismo exagerado, por outro, instalou-se um fácil "laisse-faire".

Vivemos uma realidade confusa e desarticulada. Necessitaríamos recriar uma visão da educação em seu todo, modificando a mentalidade pragmática e utilitarista que impregna o processo ensino - aprendizagem, sem cair, evidentemente, na irresponsabilidade de um fazeísmo. O equilíbrio está na própria concepção de arte como interação entre o exercício expressivo e o conhecimento.

Para que a educação artística, sob as diversas modalidades, assuma sua posição adequada, cabe-nos reforçar a idéia de que

"num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda sua capacidade criadora em potencial".(5)

Diante de discursos ideais, de práticas insatisfatórias, da incoerência das leis ou das promessas de transformações, um fato sempre permanece: o contexto educacional marginaliza não só a realidade e necessidades do próprio aluno, submetendo-o a um ensino que reflete unicamente os interesses políticos e econômicos vigentes, como também a própria natureza da arte refletida na unidade das experiências integrais.

Com esta preocupação, focalizaremos os marcos que definiram as tendências da educação artística, até hoje refletidas nos currículos da Educação Brasileira.

Encontramos nos trabalhos de autores como Duarte Júnior e Ana Mae T. Barbosa, a base dos nossos referenciais.

Até a proclamação da República, em 1889, o ensino da arte nas escolas oficiais destinadas às classes trabalhadoras concentrou-se no desenho técnico e geométrico, enquanto que as chamadas "belas artes" eram ensinadas em escolas ou conservatórios especiais, para as classes privilegiadas.

Essa situação adentrou o século XX, demonstrando a permanência de um suporte educacional fixado num pensamento inadequado que insiste em desconhecer a unidade entre arte e vida, arte e sociedade e, conseqüentemente, arte e educação, reduzindo-a a uma representação de caráter supérfluo.

A arte, interpretada segundo os cânones europeus, destinava-se ao lazer das classes mais abastadas. O povo, que não tinha acesso à arte de elite, era também desencorajado em suas manifestações estéticas. Neste contexto, diz Duarte Júnior, "é compreensível que arte e educação nunca fossem vistas como fenômenos interpenetrantes e complementares".(6)

Ao lado da característica positivista que reservava ao po-

vo uma educação tecnicista e, às elites, uma educação intelectualista, cresce também a influência do liberalismo. Se para o positivista a arte era um caminho até a ciência, para o liberal ela apresentava um certo valor em si, mas ainda um valor pragmático, na intenção de uma formação profissional mais eficaz.

Sob a influência do romantismo, as teses liberais referiam-se também aos efeitos da arte na formação moral dos indivíduos.

Estão pois delineadas as três tendências sobre as quais se construiu o ensino brasileiro da Primeira República, o qual, transplantado da cultura européia, não atendeu a realidade do povo e da terra. Valores importados não podem exprimir a vida concretamente vivida, principalmente quando impostos a bem de forças alienígenas e não selecionados pela conscientização.

A Semana de Arte Moderna, em 1922 representou nova proposta para a compreensão do expressar artístico. A arte deixou de ser vista por muitos como uma preparação do intelecto ou uma preparação moral, para ser encarada também como a liberação de fatores emocionais.

Contudo, apesar do modernismo, a tendência do nosso ensino oficial continuou sendo a ligação da arte aos valores pragmáticos e técnicos, conceituando-se o desenho geométrico e técnico como formas de arte.

Na década de 60, período da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o aluno brasileiro, seus valores e expressões continuaram permanecendo à margem dos canais oficiais, os quais, em nome da modernidade e do desenvolvimento, visavam a uma forma de pensar baseada nos valores de consumo dos bens produzidos pelas indústrias multinacionais, que aqui se implantaram, e, por consequência, um ensino voltado à produção da mão-de-obra, ou dirigido a modelos intelectivos essencialmente pragmáticos, o qual supriria, por assim dizer, as necessidades criadas pela instalação daquelas indústrias.

Neste período, a arte nos currículos era seguida de adje-

tivações como "artes industriais" ou "artes domésticas". As disciplinas de formação musical, chamadas de "canto orfeônico" não ultrapassavam, muitas vezes, ao ensino do hinário nacional.

A composição deste quadro demonstra um pensamento desvinculado não só da totalidade do aluno, como também da virtualidade contida na natureza artística, fonte segura da geração de princípios pedagógicos. Aparta-se assim, a arte da concepção de ensino como experiência integral.

Uma concepção educacional baseada na liberdade, responsabilidade e autonomia, segundo Bressan, não é motivo para a insinuação de que seja um discurso pedagógico de caráter espontaneísta e desalienado. Entendendo-se a "Educação Centrada no Aluno" como um processo em função da preservação e desenvolvimento da liberdade interior da pessoa, cabe-nos esclarecer que a excelência do fato educativo culmina no ponto em que as pessoas se sentem capacitadas para empreenderem a auto-educação enquanto superação de si mesmas na direção das aspirações, conquistas e capacitações. Isto implica em autodisciplina. Não será, pois, a concepção fenomenológica da educação, a qual estamos apontando como a mais adequada para a pedagogia das artes, aquela que poderá prescindir de comprometimento e autodisciplina.⁽⁷⁾

O mesmo não podemos dizer do modelo de ensino encontrado desde 1966, ao ser firmado o acordo entre o MEC e a USAID. Visando à profissionalização e à especialização pragmática, este modelo apresenta fórmulas e sentidos já prontos ao educando, desconectados de sua realidade social e cultural; por consequência, um ensino alienante.

No entanto, é dentro de um quadro de despersonalização cultural que podemos entender o sistema de ensino implantado pela Lei 5692/71, que ainda orienta as escolas brasileiras.

Aparentemente, as reformas eram guiadas por uma filosofia voltada para o aluno e para a vida. Essa filosofia insistia na escola a serviço da sociedade e do homem. Na realidade, porém, era um serviço prestado exclusivamente aos interesses econômicos do

capitalismo.

A mesma lei que profissionalizou a educação brasileira, tornou obrigatória a educação artística no 1º e 2º graus. O real papel desta obrigatoriedade foi questionado por vários autores.⁽⁸⁾

Concordamos com Duarte Júnior, que ao citar Gadotti, reconhece nesta obrigatoriedade uma função ideológica, ou seja, "permite que se possa falar no caráter 'humanizante' e 'formativo' do nosso sistema educacional que, tão voltado ao 'homem integral', até incluiu a arte em sua formação".⁽⁹⁾

Esta situação é tendenciosa, uma vez que as condições reais para a implantação efetiva do trabalho artístico não existe.

A formação do professor polivalente em arte tem se revelado deficitária. É difícil que um mesmo indivíduo possa trabalhar com seus alunos em áreas distintas: música, artes plásticas e teatro, muito menos em apenas uma hora semanal. Precisariamos então, de um profissional para cada área de expressão, o que é economicamente impraticável, segundo a opinião oficial. Esta situação gera práticas tão inadequadas que obrigam os alunos a um comportamento mecanicista ou imitativo, cerceando seus pensamentos, sua expressividade; pouco se considera também a representação da arte dos mesmos e/ou o desenvolvimento de sua maturidade expressiva.

Será então que o que se tem pretendido ensinar nas escolas, corresponde aos objetivos emitidos pela reforma pedagógica da Lei 5692, agrupados sob o rótulo de "Educação Integral"?

O esquema sugerido pela referida lei propõe atenção ao homem total, sugerindo metodologias teoricamente bem elaboradas, que façam "distinguir as nuances das aprendizagens ideativa, afetiva, motora".⁽¹⁰⁾

Na realidade do dia-a-dia escolar, porém, a tecnoburocracia de fundo autoritário acentua medidas que supervalorizam o planejamento (controle) e o conhecimento técnico organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a impessoalidade, etc."⁽¹¹⁾

Não restaram pois, espaço e interesses pedagógicos reais e assumidos para a educação da área afetiva e da sensibilidade, relegando-se o aluno para o último plano das preocupações. Isto porque, este é submetido a um discurso verticalizante com bases em pressupostos alienados, alienantes e desvinculados do tipo, da vida, das circunstâncias, das condições reais que caracterizam o homem para o qual se deveria pensar, repensar e elaborar uma 'culturalização' (educação) ao encargo da família e da escola.⁽¹²⁾

Para que possamos planejar a educação em arte para o homem brasileiro, especialmente o estudante trabalhador, é mister conhecermos e considerarmos:

a) as representações, os fatos e as situações que envolvem a cotidianidade deste homem, ponto de partida para um ensino que poderá atingir seu objetivo através de metodologia bem fundamentada e, portanto, consistente;

b) a proximidade do fato artístico com os fenômenos pessoais, interpessoais, sociais e culturais;

c) a evolução dos fatos históricos que influenciaram a diversidade das metodologias para o ensino da arte nas escolas brasileiras;

d) a reflexão a respeito do que se considera a experiência no seu sentido pleno e sua relação com o exercício artístico.

No presente trabalho, retomamos o problema da Educação Artística, porém, sua ênfase recai sobre os fundamentos estéticos para a Arte-Educação, focalizando a relação Arte e Experiência, e não sobre os conteúdos e práticas educativas tal como aparecem nos projetos oficiais.

Reforçamos a nossa crença em que a compreensão do implícito em tal relação, é indispensável a estudos e propostas futuras, intencionados em ampliar as dimensões da arte na educação do aluno trabalhador.

2. Formulação do Problema

Tendo em vista que:

1º) Poucos esforços são realizados para o aprimoramento da qualidade de ensino nos cursos supletivos;

2º) em termos de ensino artístico, nada ainda consta, pelo menos na bibliografia consultada, de metodologias especialmente fundamentadas para esta classe de alunos;

3º) pouco se pensa no jovem trabalhador como ser com potencialidades que não se realizam no contexto escolar e muito menos no contexto social;

4º) este aluno, impedido de formação em idade adequada, busca oportunidade de aperfeiçoamento e merece encontrar o que há de melhor;

5º) a arte não é privilégio de classe social determinada e que a experiência estética parte do mundo da vida e não é atributo dos talentosos;

6º) a experiência artística não se reduz de forma alguma à expressão momentânea de estados afetivos ou à intelectualidade, mas supõe a integração do homem total: pensamento, ação, sentimento;

7º) a expressão supõe a visão do mundo do indivíduo. Consequentemente, supõe pessoalidade e intersubjetividade, sensibilidade e percepção, experiência e realização, fatores que tem sido esquecidos na práxis educativa, principalmente nos cursos supletivos.

Cresce o seguinte questionamento:

Qual o posicionamento teórico, com vistas a metodologias futuras, capazes de possibilitar a Educação Artística como fonte de amplitude da experiência e cultura de alunos integrantes dos cursos supletivos?

3. Objetivos

1º - Refletir crítica e projetivamente o ensino artístico no Brasil, com vistas a estudos posteriores e propostas metodológicas específicas aos cursos de educação dos alunos trabalhadores.

2º - Refletir a respeito de fundamentos da estética, como determinantes de um ensino artístico voltado para a experiência em seu sentido pleno.

NOTAS DE REFERÊNCIAS

¹ DUARTE JÚNIOR, João Francisco., citado por AGIBERT, Rosiliza M. Scuiissiato. A Sensibilidade na Formação do Arte- Educador e suas Influências na Prática Docente. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de mestre no curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Curitiba, 1988, p. 3

² AGIBERT, p. 3

³ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: Conflitos e Acertos. São Paulo, Editora Max Limonad Ltda, 1985, p. 53

⁴ BARBOSA, Arte-Educação: Conflitos e Acertos, p. 53

⁵ LOWENFELD, V. Brittain, WL. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977, p. 18

⁶ DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 2ª ed. Campinas, SP, Papirus, 1988, p. 126

⁷ BRESSAN, Wilson José. Educar Cantando - A Função Educativa da Música Popular. Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 1989, p. 64

⁸ DUARTE JÚNIOR, Fundamentos Estéticos da Educação, p. 131

⁹ GADOTTI, Moacir., citado por DUARTE JUNIOR, Fundamentos Estéticos da Educação, p. 131

¹⁰ BRESSAN, Educar Cantando - A Função Educativa da Música Popular, p. 59

¹¹ DUARTE JÚNIOR, citado por BRESSAN, Educar Cantando - A Função Educativa da Música Popular, p. 60

¹² BRESSAN, Educar Cantando - A Função Educativa da Música p. 7

CAPÍTULO II - DA RELAÇÃO ARTE E SOCIEDADE

1. Concepção de Arte

A arte emerge de um processo totalizante que não se esgota no produzir objetos e suscitar estados psíquicos em quem os contempla. É um modo específico de os homens entrarem em relação com o mundo da vida e consigo mesmos.

As definições de arte recorrentes na história do pensamento, segundo Luigi Pareyson, um dos mais penetrantes pensadores italianos de nosso tempo, podem ser reduzidas a três: a arte como fazer, como conhecer e como exprimir.⁽¹⁾

Na antigüidade, prevaleceu a primeira: a arte foi entendida como "Té XVn", quer dizer, como um fazer, onde era acentuado o aspecto executivo, fabril, manual. Havia pouca preocupação em se teorizar a distinção entre a arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesão.

No séc. XIX, período romântico, a arte libertou-se dos modelos canônicos externos de beleza e buscou, na coerência das figuras artísticas com o sentimento que as faz significantes, a beleza da expressão. Até Croce e Dewey, as concepções de arte como expressão se multiplicaram, e, no seu aprimoramento, permanecem na base das teorias semânticas.

Paralelamente a esta concepção, em todo o decurso do pensamento ocidental, ocorre também, a segunda concepção, em

que o aspecto exteriorizador é secundário; aqui, a arte é forma de conhecimento, visão da realidade. Esta realidade é ou a realidade sensível em plena evidência, ou a realidade metafísica superior, ou uma realidade espiritual mais íntima, profunda.

Naturalmente, estas concepções são importantes e tem o seu grau de verdade, mas não podem ser tomadas isoladamente ou absolutizadas.

A arte é expressão, é claro. Mas existe um sentido expressivo em todas as operações humanas. A arte tem um caráter expressivo, mas não é o que a caracteriza na sua essência. O caráter expressivo, é indispensável para o êxito de qualquer obra humana e a arte nem seria arte se lhe faltasse tal caráter. Mas a expressão atribuída à arte tem um sentido especial que é a "expressão conseguida". Esta locução pareysoniana refere-se à legalidade interna da obra de arte, que a faz expressiva enquanto forma.

"A forma é expressiva enquanto o seu ser é um dizer".⁽²⁾

Pareyson analisa muito bem o fato de que há um aspecto cognoscitivo, contemplativo, visivo na arte, mas que é preciso evitar caracterizá-la sob este único aspecto. Se dissermos a arte como reveladora da realidade das coisas, do mundo supra sensível, da idéia, devemos saber que outras atividades do homem, no seu exercício, exibem princípios, leis, estruturas sobre as quais a interpretação filosófica erigiu suas construções conceituais. A valorização absoluta do caráter cognoscitivo e visivo, contemplativo e teórico causa uma desvalorização do aspecto executivo e realizador da arte. A obra apresenta uma relação com a matéria e a técnica, ou seja, a "obra exige ser feita, executada, realizada".⁽³⁾

Então, a arte qualifica as funções de conhecimento, visão ou contemplação, e não é ela própria conhecimento. Ela revela um sentido das coisas, ensina uma maneira renovada de olhar a realidade. E se este olhar revela é porque é um olhar construtivo.

O simples fazer também não basta para definir a essência da arte.

Arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente, absoluto, a tal ponto que, com frequência foi chamada criação.⁽⁴⁾

Arte é principalmente invenção, ou seja, ela não é um projeto segundo regras predispostas. A arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer.⁽⁵⁾

Estamos buscando uma definição de Arte. Merleau Ponty investiga a essência da obra de arte. Seus pensamentos, em a Dúvida de Cézanne, nos são importantes. Cézanne gostaria de unir Arte e Natureza, e não aplica a sua obra dicotomias, achando por exemplo que devesse escolher entre a sensação ou o pensamento, ou entre o caos e a ordem; quer pintar a ordem nascendo por uma organização espontânea, e seus padrões dão a impressão de um mundo primordial, buscado na sua origem, o mundo que nasce.⁽⁶⁾

Podemos dizer então que a arte é uma operação de expressão.⁽⁷⁾

Esta é uma definição de arte que se transforma em síntese de tudo o que até aqui expressamos e que impulsionará o prosseguimento deste estudo.

Acreditando no processo artístico como uma operação que intensifica o sentido da realidade vivida e conseqüentemente a expressão da mesma, diz Cassirer:

A linguagem e a ciência abreviam a realidade; a arte intensifica-a.⁽⁸⁾

Os preceitos teóricos de Cassirer nos levam ao entendimento de que a linguagem e a ciência dependem do processo de abstração, o qual, ao invés de esgotar as possibilidades da realidade, simplifica-as em fórmulas. A arte, no entanto, pode ser descrita como um processo de concreção, o qual não admite a simplificação conceitual e generalização dedutiva. Ela revela a inexauribilidade dos aspectos das coisas.

A arte não é pois, imitação. Em outras palavras, não é a mera reprodução de uma realidade já pronta, mas um processo de

descobrimento da realidade.⁽⁹⁾

Além de já estar muito distante do naturalismo, a arte também não se reduz a uma participação instintiva.

A imaginação artística, mais que inventar arbitrariamente a forma das coisas, vem mostrá-las em sua verdadeira configuração. Mesmo escolhendo certo aspecto da realidade natural ou cultural para representar, esta seleção já é uma forma de objetificação, quer dizer, faz parte do processo artístico de concretização.

A objetificação é um processo construtivo. O mundo físico não é um feixe de qualidades sensoriais, assim como o mundo da arte não é um feixe de sentimentos e emoções. O primeiro depende de atos de objetificação teórica e de construções científicas, o segundo, depende de atos formativos de um tipo diferente, podemos dizer, atos de contemplação ativa, pelos quais se vê a vida através das formas.

A beleza precisa ser definida em termos de uma atividade mental e de um processo de perceptualização que não tem caráter meramente subjetivo. Ao contrário, a participação da mente como organizadora dos dados sensíveis e de sua memorização, é responsável pela nossa percepção e intuição de um mundo objetivo.

Cassirer reforça a importância do processo construtivo, requisito tanto da produção quanto da contemplação da obra de arte. Os gestos formativos da arte, como os atos de linguagem, possuem uma característica essencial: a intencionalidade.

"...o momento da intencionalidade é necessário à expressão linguística como à expressão artística. Em todo ato de linguagem encontramos uma estrutura teleológica definida."⁽¹⁰⁾

Quando contemplamos uma obra de arte, no pensamento do autor supracitado, não sentimos a separação entre os mundos subjetivo e objetivo. Não vivemos em nossa realidade comum das coisas físicas, nem vivemos inteiramente dentro de uma esfera individual. Além destas duas esferas, detectamos um novo rei-

no: o das formas plásticas, musicais, poéticas, e estas formas possuem uma universalidade real.⁽¹¹⁾

Obras de arte então, não podem ser classificadas nitidamente como objetivas ou subjetivas, representativas ou expressivas. Obras de arte são simbólicas num sentido novo e mais profundo.⁽¹²⁾

"A arte descobre uma nova amplitude e profundidade da vida. Transmite uma consciência das coisas e destinos humanos, da grandeza e da miséria humana, em confronto com a qual nossa existência habitual parece pobre e trivial. Todos nós sentimos, vaga e confusamente, as infinitas potencialidades da vida, que esperam silenciosas o momento em que serão despertadas de sua letargia para a clara e intensa luz da consciência. Não é o grau de infecção mas o de intensificação que mede a excelência da arte".⁽¹³⁾

Podemos compreender a intenção do autor em nos dizer que a arte nos dá os movimentos da alma humana em toda sua profundidade e variedade. Mas a forma, a medida e o ritmo destes movimentos não são comparáveis a um estado emotivo particular. O que sentimos na arte é o processo dinâmico da própria vida.

A vida penetra na arte precisamente sob forma de arte. Se entendemos corretamente o conceito da autonomia da obra, notamos a compatibilidade do mesmo com um programa e um ideal que se nutre de humanidade, capaz de desempenhar outras funções sem deixar de ser arte, uma vez que as especificações artísticas garantem, ao mesmo tempo, sua funcionalidade e suficiência.⁽¹⁴⁾

Sonia Rouve diz que: **se as formas devem ser significantes, tal significação deve ser encontrada dentro das próprias formas e não transplantadas de fora.**⁽¹⁵⁾

Entretanto, as formas nunca são sensorialmente auto-suficientes. Abstratas ou representacionais, referem-se a significados que permanecem, além de todas as imagens e, contudo, estão incorporados nelas. São emotivas, assim como cognitivas, porque traduzem sentidos inesgotáveis de realidades, que se revelam a

quem sabe interrogá-las.

Se a obra é bem sucedida, tem o poder de transmitir-se por si, pois tecendo comparações, tateando pelas indicações de um estilo, acabamos por reencontrar o que se quis comunicar. Cabe ao artista **não somente criar e exprimir uma idéia, mas ainda despertar as experiências que a vão enraizar em outras consciências.** ⁽¹⁶⁾

Podemos dizer, então, que, ao fazer com que uma idéia se anime para os outros, a obra de arte estará possibilitando a coexistência em vidas separadas.

2. O Contexto da Arte

As nossas relações com a existência e com nossos semelhantes constituem o fundamento da expressividade artística.

A criação só participa do construir humano, quando se realiza na exaltação e na custódia das fontes da vida, trabalhando e pensando, não contra a sua essência, mas coexistindo com ela.

Criação e custódia no pensamento heideggeriano são absolutamente indivisíveis. Uma construção humana deve ser extração e alojamento das fontes do ser, ou seja, a realização simultânea de *phýsis* (impulso orgânico e dinamismo formal, como uma obra natural) e *poiésis* (criação, conservação). ⁽¹⁷⁾

A arte funda uma comunidade entre os homens, unindo-os na origem, porque instaura a vida.

Se desfrutarmos a obra com profundidade, vamos possuí-la na sua essência, senti-la imersa no tempo móvel e pertencente à eternidade.

A obra de arte resulta de uma atividade independente, que é uma tentativa em direção ao único, que se afirma como um todo, mas pertence ao mesmo tempo a um sistema de relações complexas e nela se concentram as energias das civilizações, a fluidez do tempo histórico, o "vir a ser".

Focillon, em *A Vida das Formas*, diz que raça, meio ambien-

te e meio social não estão suspensos acima do tempo, mas pertencem ao tempo vivido e formado, tanto que são dados históricos. Acrescenta, entretanto, que raça é um desenvolvimento submetido a irregularidades e o próprio meio geográfico é susceptível de ser modificado; quanto ao meio social, sua atividade desigual vive também no tempo. (18)

O tempo histórico, apesar de sucessivo, não é sucessão pura. A história não é sucessiva. Em nosso íntimo, sabemos que o tempo é fluido e não ignoramos que o tempo é um vir-a-ser.

"A história é, geralmente um conflito de precocidades, de atualidades e atrasos. (...) A história da arte nos mostra, justapostas no mesmo momento, sobrevivências e antecipações, formas lentas, retardatárias, contemporâneas de formas ousadas e rápidas". (19)

No entrelaçamento entre as culturas e raças em estágios de evolução diferentes, a imagem e o símbolo de um modo de pensar próprio são partilhados humanitariamente. Isto representa bem menos o choque, do que o encontro de dois estágios do tempo, de dois estágios do homem.

O papel do momento, então, não é o total adicional do passado, mas o lugar de encontro de vários estágios no presente. O momento da nossa vida não coincide necessariamente com uma urgência histórica e podemos mesmo contradizê-la. A história também se realiza em constante tensão entre pólos opostos. Do aparente caos gerado pela diversidade de consciências, emerge a unidade e se atinge a coerência de significados que constroem o pensamento histórico num mundo compartilhado.

"O estágio da vida das formas", diz Focillon, "não se confunde automaticamente com o estágio da vida social". (20)

O tempo que comporta a obra não a define no seu princípio, nem na particularidade de sua forma. O artista habita uma região do tempo que não é por obrigação uma condição determinis-

ta da sua expressão. Ele pode ser o ardente contemporâneo de sua época e se habituar ao programa. Ele pode escolher modelos do passado, como pode construir um futuro que contrarie, ao mesmo tempo, o presente e o passado. Caso haja uma mutação no equilíbrio de seus valores, ele pode colocá-los em oposição com o meio, com o momento e fazer nascer, no seu interior, a memória das revoluções. Então, ele estará buscando o mundo de que necessita e, com flexibilidade e ousadia, insere na sua época um tempo e um meio novos.

"A arte também descobre novas áreas da realidade tornando visível e audível o que antes era invisível e inaudível".⁽²¹⁾

Uma obra de arte não necessita obrigatoriamente ser compreendida em princípio por quem quer que seja.

"A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas".⁽²²⁾

O momento da arte, pois, não é forçosamente o momento do gosto.

Focillon diz que o gosto pode qualificar os caracteres secundários de certas obras, seu tom, seu ar, suas regras exteriores. Certas obras porém, qualificam o gosto marcando-o profundamente. Esta instauração, esta criação que funda o momento, ora é imediata e espontânea, ora é lenta e difícil. O autor conclui lucidamente que, no primeiro caso, ou seja, qualificação rápida do gosto pela arte, a obra torna pública, de repente e com autoridade, uma atualidade necessária que se buscava ainda através de movimentos fracos; ao passo que no segundo, ou seja, instauração lenta, ela atinge sua própria atualidade adiantadamente em relação ao momento do gosto.⁽²³⁾

Em ambos os casos, entretanto, no momento em que emerge, a obra é um fenômeno de ruptura. Isto quer dizer que ao invés de intervir passivamente na cronologia, a arte precipita o momento ou antecipa o que está latente e torna-se um acontecimento.

A noção de acontecimento complementa a noção de momento.

Um acontecimento é "uma precipitação eficaz".⁽²⁴⁾

A arte colabora com os momentos da civilização, com os meios naturais e sociais, com as raças humanas, porém, não aceita os determinismos, fragmentando-os em ações e reações inumeráveis que provocam o rompimento. O mundo imaginário do artista, "através do jogo das metamorfoses, avança, perpetuamente, da sua necessidade para a sua liberdade".⁽²⁵⁾

Chegamos, agora, ao ponto de afirmar que a arte emerge do cenário do mundo da vida, onde as relações sociais acontecem por um entrelaçamento de consciências. Este fato atribui à mesma um caráter de participação dinâmica, multidirecional e não progressivamente linear, na realização das necessidades humanas e a construção do pensamento social. As necessidades e motivações humanas e a construção do pensamento social manifestam-se em formas expressivas de ação, comunicação e interpretação, que concretizam a configuração do contexto cultural.

"O homem não está encarcerado em uma definição eterna; está aberto às trocas e aos acordos; os grupos que constitui ficam menos a dever a uma fatalidade biológica do que à liberdade de adaptação consciente, à ascendência de personalidades fortes, ao trabalho constante da cultura. Uma nação é, também, uma longa experiência. Ela não cessa de refletir sobre si mesma e de se construir. Pode-se considerá-la como uma obra de arte. A cultura não é um reflexo, mas uma possessão progressiva e uma renovação".⁽²⁶⁾

Ao lado de Schutz, podemos dizer que o homem nasce num mundo de natureza, história, sociedade e cultura que já antecede a sua existência e continua, após sua morte. Por isso, cabe-lhe a coexistência com um mundo que não é seu. O mundo é comum a todos nós, compartilhado, interpretado e vivenciado com os semelhantes, intersubjetivamente.⁽²⁷⁾

"O homem da atitude natural está situado biograficamente no mundo da vida, neste mundo a partir do qual e no qual ele deve agir. Ele está lá com seus semelhantes".⁽²⁸⁾

Isto quer dizer que o homem pressupõe a existência de seus

semelhantes, a possibilidade de intercomunicação, a organização social e cultural de forma tão natural quanto reconhece o mundo de natureza do qual nasceu.

O conhecimento do mundo do homem é uma sedimentação dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, das suas experiências vividas ou comunicadas por familiares ou mestres. É isto que Schutz denomina de "bagagem de conhecimentos disponíveis".⁽²⁹⁾

Sabemos que nossa experiência é única e singular, pois assim o são o nosso ponto de vista, a nossa situação biográfica e nossa bagagem de conhecimentos disponíveis. No entanto, Schutz considera que na atitude natural, recorreremos à idealização, permitindo salvar o caráter intersubjetivo do mundo da vida: "faz-se a idealização dos acordos ou realiza-se a congruência do sistema de relações".⁽³⁰⁾

O mundo da vida é experimentado segundo graus de familiaridade e de anonimato. No pensar de Schutz, "a relação de familiaridade é vivida sob a forma do 'nós' e permite a apreensão do outro como único em sua individualidade", enquanto que "a situação de relação tipo faz com que as outras relações sociais sejam apreendidas em níveis diferentes de anonimato".⁽³¹⁾

O homem é capaz de interpretar seus semelhantes, mesmo quando não são seus contemporâneos. Em qualquer tempo é possível distinguir entre companheiros com os quais temos uma situação face a face, outros que são meros contemporâneos e outros que se distanciam e que se vão tornando progressivamente anônimos.⁽³²⁾

Somos, então, capazes de incorporar e organizar informações recebidas de nossos semelhantes, distanciados espacial e temporalmente, dando-lhes significados experienciais. Informações não são apenas dados somatórios e se as selecionamos é porque a nossa percepção não focaliza as indicações em si, mas o que está por trás delas.

"Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado".(33)

Esta concepção de cultura sintoniza-se com o que dissemos até aqui. Em primeiro lugar porque nos leva à questão do significado do mundo, tecido pelo próprio homem, através das relações por ele criadas na sua experiência do mesmo. Em segundo lugar, porque o autor considera primordial o estudo do "porque" dos fenômenos sociais, enfatizando a função a que correspondem na realidade conjuntural.

No dizer de J.A. Pedra, uma análise da cultura deve considerar o processo de assimilação e construção da realidade pelo sujeito, ou seja, a variável fundamental na determinação dos comportamentos deve ser vista não como o conjunto de elementos objetivos presentes e observáveis na situação em si, mas como a própria significação que os sujeitos atribuem a tais elementos. (34)

A edificação da estrutura social tem suas raízes, por assim dizer, na realidade cotidiana, onde se encontram a personalidade e o sistema social num processo de elaboração psicológica e social do real. Segundo Herzlich, na complexidade de apreensão psicológica da realidade social ou mesmo de um objeto, fundem-se conceito e percepção, imagens individuais e normas, valores e informações sociais. (35)

Sendo assim, entendemos que a experiência da realidade ocorre num esforço de constante tensão entre os pólos psicológico e social.

O conhecimento de sentido comum, socialmente elaborado e compartilhado, se dá a partir de nossas experiências e à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos o cotidiano, as características do nosso meio e as informações que nele circulam, as quais recebemos e transmitimos através da tradição, educação e comunicação.

Da experiência compartilhada da realidade, nascem as interpretações que adquirem amplitude de organização social. Organizando-se socialmente, os homens criam significados e realizam trocas simbólicas que representam, a nosso ver, a base das inter-relações humanas. Neste campo contextual, a arte exerce uma função de interiorização, expressão e síntese da realidade, permitindo-nos experienciá-la a nosso próprio sabor, por ser a arte uma forma livre de pensamento e ação que intensifica o sentido da mesma.

A arte é um ato expressivo de comunicação e o seu papel simbólico a faz representação, expressão e interpretação a um só tempo, unindo-se ao homem na sua totalidade: pensamento, ação e sentimento.

Schutz entende por ação expressiva aquela ação que é planejada e projetada na intenção de que alguém tome conhecimento de alguma coisa. Os atos expressivos são atos comunicativos e objetivam serem interpretados uma vez que a expressão do pensamento e tudo que visa a comunicação apresenta intenção implícita.⁽³⁶⁾

Sendo assim, a ação expressiva é aquela que supõe motivação e esta motivação é a força pela qual a ação pode ser compreendida e, portanto, comunicada, atingindo a sua intenção. Este aspecto diferencia, na verdade, a ação como tal e a ação social.

A ação social, segundo o autor suprarreferido é "ação que envolve atitudes e ações de outros e é orientada em relação a eles durante o seu curso".⁽³⁷⁾

Os elementos sociais modificadores da ação como tal em ação social são a correlação mútua e o ajustamento intersubjetivo.

A arte, dizemos, é uma forma de comunicação, porque não deixa de ser uma forma de pensar o mundo exterior e real. O símbolo artístico concretiza a experiência do real e se transforma em síntese permanente de conhecimento. A arte é uma forma de conhecer, onde estão presentes a simultaneidade da experiência vi-

vida e as ocorrências na realidade exterior. A comunicação do seu conteúdo se dá pela interação de correntes de pensamento entre aquele que comunica algo e o intérprete que recebe esta comunicação. O intérprete transforma-se em co-participante na criação da mensagem. Tanto mais intensa será a comunicação, quanto maior densidade houver na operação de expressão pela qual se realiza o processo artístico.

O relacionamento característico entre artista e espectador pode ser ampliado às vistas da relação arte e sociedade, que não deixa de ser uma relação de experiência expressiva e, portanto, um processo intencional e interativo de comunicação e interpretação.

Teóricos da interpretação sociológica consideram o artista como "o homem que se identifica pela imaginação com certos aspectos da vida do espírito do seu tempo e que fornece dele uma visão coerente".⁽³⁸⁾

Nos termos acima, estão nítidos os aspectos da natureza do símbolo artístico: o aspecto sensível, pela capacidade de percepção e imaginação; o aspecto intelectual, pela capacidade de reflexão e coerência de expressão; o aspecto cultural, por refletir os eventos de fato da sociedade, sob a ótica do artista.

O fato de a arte ser reconhecida como um sistema de sinais que escapam à racionalidade da linguagem, tornou-se a base das teorias simbolistas e se instalou entre etnólogos e sociólogos que, mesmo defensores do lugar importante da arte na observação das culturas, não deixam de considerar seu caráter de imaginação criadora.

A imaginação tem uma lógica, a qual podemos chamar lógica simbólica.

"A humanidade não poderia começar com o pensamento abstrato nem com a linguagem racional; teve que passar pela era da linguagem simbólica, do mito e da poesia. As primeiras nações não pensavam por meio de conceitos, mas por imagens poéticas; falavam fabu-

lando e escreviam hieroglifos. O poeta e o criador de mitos parecem, de fato, viver no mesmo mundo".(39)

Antecedendo a primeira nação humana, os homens já aprendiam a dar significados ao seu mundo de forma manifestadamente artística. Seguindo a historicidade em um mundo compartilhado com seus semelhantes, fundando nações e sociedades, tiraram da memória histórica, construíram e anteciparam os sentidos verdadeiros da cultura, também pela coexistência artística.

3. Da Pessoaalidade e da Socialidade

A história é uma construção humana e a arte, uma atividade humana indissociável da construção histórica.

Arte e sociedade, portanto, longe de se acharem numa relação mútua de indiferença, se buscam ou se rejeitam, se encontram ou se separam, mas jamais podem ser tomadas como alheias uma à outra.⁽⁴⁰⁾

Com respeito a tal relação, encontramos considerações que percorrem dois extremos. Por um lado, afirma-se a socialidade da arte, desde o reconhecimento de seu condicionamento social até posições coerentes com a submissão da mesma aos interesses econômicos e políticos de determinadas classes. Por outro lado, afirma-se a autonomia da arte, desde o reconhecimento do seu caráter de invenção pessoal até posições coerentes com a absolutização intuitiva do processo de criação artística.⁽⁴¹⁾

Focalizaremos as abordagens supracitadas, fixando-nos na questão da pessoaalidade e socialidade da arte, vistas como aspectos interatuantes da sua natureza e essência.

A arte é um fenômeno social, uma vez que emerge da sociedade e nela se realiza. Como vimos, algumas posturas frente à arte tendem, muitas vezes, a reduzir a importância das relações entre Arte e Sociedade. Existem os que vêem na arte uma esfera plenamente gratuita ou lúdica; existem aqueles que a consideram explicitação radical da individualidade; ou também, a arte é con-

siderada absoluta e autonôma, escapando a todo condicionamento.⁽⁴²⁾

Sanchez Vazquez considera que a arte pode ter um valor em si, ou intrínseco, sem que isto implique na sua gratuidade e que a arte pode ser autonôma, sem que isto exclua o seu condicionamento.⁽⁴³⁾

A arte e a vida se complementam, e somente na especificidade artística, a arte assumirá seu papel social e cumprirá a realização daquilo que faz a sua necessidade: a humanidade do homem. Caso não se atualize em sua especificidade, aí então poderemos julgar, não o seu conteúdo, mas a sua força na representação deste conteúdo e chegaremos à conclusão de que não conseguiu ser arte.

O artista é um ser social, e por mais profunda que seja a marca deixada pela sua experiência vital, singular e irrepetível na sua criação, existe um grau de objetividade que é sempre um traço de união entre o criador e os outros membros da sociedade.

Sanchez Vazquez coloca muito bem que a expressão da individualidade mais profunda corresponde a uma individualidade real, concreta e não a uma individualidade abstrata, concebida à margem da sociedade.⁽⁴⁴⁾

A práxis artística, segundo Formaggio, destinada à produção de signos e significados não é um vício solitário, mas "o emergir de um continente histórico de práxis humana socializada".⁽⁴⁵⁾

A arte, enquanto produção ou projeto de comunicabilidade, mantém abertos os canais de permuta do mundo entre os homens, e atrai a sua volta sociedades intercomunicantes.⁽⁴⁶⁾

A matéria para a arte, é ao mesmo tempo natural e social. A materialidade social na qual se reflete a materialidade natural e trabalhada

"respira, na respiração do artista mais solitário, actua na sua sensibilidade pelo nascimento, pelo meio ambiente, pela dialéctica dos grupos, torna-se carne

da sua carne intuitiva; cria direções e tipos de síntese na percepção, na memória, na imaginação; determina, juntamente com a materialidade natural, as orientações e os limites, as novas latências e os novos impulsos projectuais do artista".(47)

Por assim ser, a práxis artística também não pode ser considerada produto de fatores sociais externos, sem que tais fatores passem pela experiência virtual do artista.

No característico clima cultural de hoje, empenhado em problemas político-sociais e atento à crise do conceito de indivíduo, questões como as da pessoalidade e da socialidade da arte emergem como fundamentais.(48)

Concordamos com Pareyson, quando diz que a inadequação de pessoalidade na doutrina crociana (Croce - último grande representante dos românticos) está em se considerar somente a pessoa como personalidade artística, deixando de vê-la também como pessoa concreta, livre, viva e determinada na sua substância histórica.(49)

A cultura idealista croceana, reivindicava o caráter individual e autônomo da arte, considerando-a obra do gênio e não produto coletivo ou resultado do ambiente. A intenção era reagir à cultura positivista, que chegou a desconhecer outra categoria estética que não a consideração da arte como documento de seu tempo, excluindo seu caráter também individual.

O próprio Marx, no entanto, tinha reconhecido para a arte uma situação diversa dos outros aspectos da supraestrutura: a validade da arte não se limita ao tempo em que surge e não é necessário que todas as florações políticas e sociais determinem uma floração artística correspondente.(50)

Na verdade, um programa de arte inspirado nos desejos e realizações sociais não compromete a sua autonomia. Não obstante, podemos concordar com Pareyson, desde que:

1º) brotem espontaneamente do artista;

2º) às regras do realismo socialista, normas de poética, não se atribua o valor de princípios da estética.(51)

"A arte, como práxis criadora, está condicionada pela totalidade da existência humana, socialmente situada".⁽⁵²⁾

Há que discutirmos, entretanto, os limites dessa dependência e a medida da relação entre a expressão artística e a vida social.

Benedito Nunes focaliza o naturalismo de Hippolyte Taine (1828-1893) e o marxismo (1818-1883), na intenção de discutir as condições sociais da arte.

A teoria de Taine, baseada no método naturalista de inspiração positivista, transporta para o plano da sociedade e da história o determinismo da natureza. Segundo o teórico, a arte representa a sublimação das características da natureza de uma raça, modificadas pelo clima social e histórico. Tal concepção restringe o valor das obras de arte à expressão documental do caráter nacional, psicológico e histórico dos povos, condicionando os critérios da excelência artística ao grau de fidelidade ao meio, à época e à raça.⁽⁵³⁾

O materialismo histórico, por sua vez, postula que as formas de vida social, como o direito e a política, a religião, a filosofia e a própria arte, enunciadas como superestrutura da sociedade, repousam nas relações de produção. É, pois, no papel que as classes antagônicas (dominante e proletária) desempenham no processo de produção, que o materialismo situa o conteúdo e a função ideológica da superestrutura da sociedade.

As relações entre arte e sociedade não serão corretamente compreendidas se nos limitarmos ao paralelismo tainiano e marxista, que faz da arte um reflexo da situação social do artista, seja como decorrência das relações entre as classes e de suas ideologias, ou dos costumes e espírito num determinado momento histórico.⁽⁵⁴⁾

Não devemos entender que o ponto de vista social seja abandonado. Porém, consideramos a abordagem de tal aspecto, em um ângulo cuja abertura se dá a partir do artista e do processo de criação, uma vez que as complexas interações entre arte e so-

cidade são mediatizadas pela experiência criadora do artista, intimamente vinculada à sua herança intelectual e cultural, à sua técnica pessoal, à sua visão de mundo e modo de assimilação da cultura; enfim, à sua pessoalidade.

Compartilhamos com Benedito Nunes a idéia de que a obra de arte une a experiência individual e a social.⁽⁵⁵⁾

A arte pode assumir uma função social e dirigir-se com objetivos específicos a determinados círculos: restritos como cenáculo de iniciados, ou amplos como povos e massas. Aqui, recaímos no caso geral dos objetivos da arte, cuja presença não compromete a autonomia do valor artístico, desde que se tornem condições internas da criação.

Pareyson entende condições internas da arte, não como limites extrínsecos, mas possibilidades oferecidas ao artista e por ele sentidas como estímulos formativos.⁽⁵⁶⁾

Isto quer dizer que os fenômenos emergentes da cultura tornam-se, espontaneamente, elementos da criação do artista, uma vez que são parte integrante da sua visão de mundo e, portanto, selecionados de acordo com sua vivência. Tais fenômenos deverão tocar sua interioridade e o seu talento e não lhes serão impostos como condição de validade de sua execução.

Não devemos estabelecer limites e conteúdos à criação artística e, muito menos, transformá-los em critérios estéticos. Estes critérios, podem ser não só exteriores à experiência pessoal e interpessoal, à necessidade e à liberdade de quem cria, como também não implicam, necessariamente no grau da qualidade artística, requisito fundamental da função social da arte.

A referência às condições internas da arte, leva-nos a pensar em "fins não a serem perseguidos com a arte, mas a serem conseguidos na arte".⁽⁵⁷⁾

As poéticas que prescrevem ao artista a difusão de determinadas idéias religiosas, ou políticas ou filosóficas podem fazê-lo legitimamente, pelo advento de uma arte inspirada naqueles princípios e desejosa se difundi-los, e não pela subordinação

instrumental da arte àqueles fins. Segundo Pareyson, as obras puramente propagandísticas, além de negarem a arte, nem ao menos estão em condições de exercitar a função social a que se propunham. (58)

O valor artístico e a função social caminham juntos.

Retomando idéias antecedentes, existem posturas que condicionam a arte aos fatores sociais externos à experiência virtual e concreta do artista, ignorando que o processo artístico é "um problema de plenitude humana e de intercomunicabilidade social". (59) Não obstante, a arte já foi considerada como "forma de atividade autônoma, ligada aos aspectos imutáveis e eternos do homem, reclamando, em consequência, um estudo inteiramente desligado de toda implicação social". (60)

Historiadores com a postura acima afirmam que a arte não é criada para satisfazer necessidades econômicas ou exprimir credos religiosos ou filosóficos, mas para modelar um universo de valores autônomos, a fim de encarnar aspectos de verdade eterna, através do indivíduo. Por assim dizer, a arte é suscetível de revelação e não de compreensão. Sua via de acesso é a intuição e o inconsciente. Em outras palavras, tal pensamento não evidencia a consciência na operação artística, como também, não atribui um caráter intelectual à intuição. Neste caso, o aspecto executivo e o fator material da obra são reduzidos à expressão mais simples, quer dizer, são tomados como supérfluos. A única coisa que importa é a intuição do artista e não a corporificação desta intuição num material particular, o qual é tido em sua importância técnica, mas não estética. Ao falarmos em importância estética, estamos nos distanciando da concepção mecanicista, visto a experiência estética ser considerada como a interação das esferas humanas: intelectual, física, afetiva e social.

A filosofia croceana, já citada, antes filosofia do espírito absoluto do que da pessoa singular e, portanto, do encontrar e do triunfar, mais do que do procurar e do tentar, coloca a ênfase sobre a obra já acabada, desinteressando-se da complicada

trajetória de sua formação.⁽⁶¹⁾

Certamente, a obra tem uma vontade independente e cabe ao artista fazê-la viver por conta própria, o que não o restringe a uma participação como mero espectador do seu advento.

"O sinal mais evidente da criatividade é o fato de a iniciativa do artista culminar na autonomia da obra".⁽⁶²⁾

Por um curioso paradoxo, bem reflete Francastel, as teorias extremistas, tanto as puramente intuitivo-espiritualistas ou formalistas, quanto as da arte sob o determinismo social, identificam a arte com o absoluto e tiram do artista o direito de participar de sua elaboração.⁽⁶³⁾

Dentro da concepção de arte deste estudo, pela integração da forma e do conteúdo, emergem na obra a espiritualidade da época e a espiritualidade do artista. No momento em que a obra reimmerge na sua cultura, ela instaura algo inovador. Não podemos considerá-la pois, como resposta passiva do artista, tanto aos estímulos sociais, quanto a poderes exteriores ao seu gesto formante. A arte é uma atividade transformadora que parte da experiência pessoal do artista e se doa ao mundo.

A conjugação equilibrada entre as idéias da arte como expressão de um pensamento coletivo, num determinado momento cultural, e da arte como processo criativo que contém a personalidade artística e universalidade do sentimento humano reforça a concepção adotada por este estudo, na qual a cultura, o artista e sua obra constroem-se num processo interativo e, portanto, representam uma unidade. Tal unidade é concretizada pela imaginação criadora, que une os planos interagentes do processo artístico.

Formaggio diz que as hipóteses metódicas dos condicionamentos externos da sociedade sobre a arte são inadequados, face aos novos conceitos no terreno de investigação em que a arte é postulada. A pesquisa considera a estrutura polidimensional da operação artística e obra de arte. Quer dizer, o processo artístico é constituído por planos interagentes.

Segundo o próprio autor, a possibilidade da lógica artís-

tica em projetar significados é estrutural e não superestrutural. Age sobre a estrutura de todos os níveis, quer ao nível do corpo, como sensibilidade intuitiva sintetizadora (jogo, trabalho e arte), quer aos níveis da organização produtiva da sociedade,⁽⁶⁴⁾ onde a arte é concretamente articulada.

Tendo em vista uma concepção estrutural ampliada, Formaggio considera que, mesmo sob o ângulo marxista, torna-se mais adequado falar da arte como uma das dimensões da estrutura e não da superestrutura. O supra citado autor, diz, junto a K. Kosik: "a obra de arte é uma parte integrante da realidade social, é um elemento da estrutura desta sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem".⁽⁶⁵⁾

A arte, com efeito, pertence à estrutura como tipo de trabalho desalienante, porque é práxis de objetivação. Quer dizer, "enquanto o homem se objectiva na obra, faz-se mais a si mesmo, faz-se mais profundamente homem e humanidade".⁽⁶⁶⁾

Todavia, a arte pertence não só à estrutura organizacional dos meios materiais de produção das obras de arte, mas também à base estrutural cinestésica humana, quer dizer, no sentido dos movimentos do consciente e do inconsciente, enquanto se faz arte.

"...a arte é sempre uma dança do corpo, do próprio corpo no seu fazer-se medida e ritmo, gesto no ar circunstante, signo, desenho, palavra...".⁽⁶⁷⁾

A possibilidade artística, segundo Formaggio, movimenta-se na liberdade concreta das escolhas e não numa liberdade vazia e abstrata.⁽⁶⁸⁾ Tal liberdade de escolha supõe autonecessidade e se concretiza numa dialética entre obediência e domínio. Diz o autor:

"é na submissão, como auto-obediência às próprias leis perceptivas, memorativas, imaginativas e, mais tarde técnicas e projectuais, que a arte propõe escolhas livres; escolhas efectuadas ao nível da práxis sensível do corpo, em que o próprio agir acaba por coincidir com as leis estruturais não só subjec-

tivas, mas intersubjectivas e sociais, primeiro na sua dinâmica geral e, mais especificamente, no movimento constitutivo dos projectos de significado que, do seu interior e a cada passo, se liberta".(69)

Entendemos a personalidade na atividade artística como energia formante, totalmente identificada com a obra, fundando na mesma a sua comunhão com os semelhantes e a cultura histórica. Quer dizer, na arte não existem condicionamentos absolutos, mas interação. Isto porque a arte emerge, como já dissemos, do mundo da vida, onde interagem os planos subjetivo, intersubjetivo, social e existencial.

4. Da Historicidade: Arte-Homem

Mário de Andrade, em *O Artista e o Artesão*, defende a necessidade de uma técnica pessoal e sutil de trabalhar a matéria sincronizadamente ao espírito do artista e do seu tempo. Reporta-nos à concepção de beleza nas diferentes culturas, destacando o grau da sua relação com o pensamento social.⁽⁷⁰⁾

A noção de beleza sempre existiu, sendo uma das três grandes idéias normativas do ser humano (as outras seriam: a lógica e a moral). Entretanto, em épocas passadas, era o princípio de utilidade que condicionava a criação artística. Sendo assim, tinha-se a beleza mais como consequência do que finalidade da arte.

O autor supracitado nos lembra que só mesmo com o Renascimento é que a beleza principiou se impondo como finalidade.

"...ela se tornou objeto principal de pesquisa para o artista, e, por uma conversão natural de conceito, a beleza, pesquisada por si mesma, se tornou essencialmente objetiva e experimental, materialista por excelência(...) quase exclusivamente técnica".(71)

Esta mudança de concepção reporta-nos aos gregos, que, atentos às forças da vida terrestre, ainda uma vida de rito, porque profundamente social, abandonam em sua escultura o problema da eternidade, cultuado pelos egípcios e se tornam naturalistas, uma vez que já estavam muito mais orientados pelas sensualidades da vida terrestre. Imitadores do corpo humano, e não apenas baseados nele como os egípcios, os gregos jamais conseguiram descobrir, no corpo humano, o indivíduo.

"Ao invés de tipos, criaram protótipos, transportando a realidade a uma idealidade superior, de ordem utilitária e de função social unitarista, unionista, unanimista".⁽⁷²⁾

Os gregos concebiam o indivíduo voltado para a sociedade. Vislumbravam o homem perfeito, enquanto uno e social. Por isso, suas criações eram protótipos.

Andrade, comparando o conceito de beleza entre os egípcios e os gregos, nos diz que o sentimento de eternidade dos egípcios não era apenas um ideal de beleza, mas uma beleza ideal. Quer dizer, a sensação de beleza não tira o seu alimento apenas das linhas, volumes, claros-escuros, senão que se alimenta também das necessidades e exigências espirituais do indivíduo e sua finalidade. É um ideal necessário à coletividade. Estes são momentos dos mais sublimes e perfeitos da arte, tendo como finalidade a obra condicionada aos destinos totais de ser humano que a faz: a primeira, ao destino espiritual do homem e a segunda, ao seu destino social.

No Renascimento, a beleza se desidealiza ao materializar-se, tornando-se objeto de uma pesquisa de caráter objetivo, ao mesmo tempo em que o individualismo se acentua, afastando-se do homem em unidade social dos gregos. A unidade é sempre um conceito relacionado à atitude estética.

Existe a necessidade de limitação e não de fixação de conceitos estéticos. Acreditamos que um delineamento adequado para os mesmos seria a própria atitude estética diante da arte e diante da vida. Entendemos por atitude estética uma atitude de

serenidade oposta à cegueira dos interesses passionais, uma atitude também de humildade e segurança na pesquisa e de respeito a obra de arte em si; enfim, uma atitude de "obediência ao artesanato", expressão utilizada por Mário de Andrade.

Entendemos a vinculação da arte ao sentido puro do artesanato, pela similaridade de significações que deveriam ser trazidas por ambos, ou seja, uma pesquisa apaixonada, quer da expressividade do material, quer da expressão do que habita nosso ser interior.

Por isso, reforçamos a validade da concepção de arte heideggeriana, já evidenciada por este estudo: faz-se necessidade urgente que a arte retorne às suas fontes legítimas: originais sim, mas porque provém da origem, a qual não se desvela diante do egocentrismo.

Destas fontes emerge a consciência de um comportamento sensível diante da vida, que nos faz alcançar o sentido da verdadeira criação.

A arte toma a custódia da essência humana, por múltiplos, arrojados e plurisensoriais que sejam os seus meios expressivos. O seu aspecto exterior reflete a forma da sociedade em que se origina e da cultura histórica, onde esta sociedade se movimenta. Porém, o simbolismo dos seus elementos ocultam o que é perene e comum à nação humana - a qual podemos situar atravessando todos os momentos do tempo histórico e habitando qualquer espaço do planeta.

A arte precisa adaptar-se aos sofisticados recursos perceptivos que percorrem a velocidade do desenvolvimento (muitas vezes unilateral) no mundo dos homens, sem perder a simplicidade perene, cuja origem se instala na singularidade da intimidade humana. Por esta justa razão, a arte não encontra limites: em manifestações públicas e ambientais, em teatros, salas de cinema ou concerto, em salas de aula, em manifestações cívicas ou populares, em locais de encontro entre amigos e nas casas de familiares, mistura-se ao contínuum da formação cultural de uma

sociedade, desde o seu cotidiano, ampliando-se como meio expressivo de trocas culturais, naturalmente simbólicas, entre nações e continentes.

Segundo pensamento de A. Sanchez Vázquez, "toda grande obra de arte tende à universalidade, a criar um mundo humano ou humanizado que supere a particularidade histórica, social ou de classe".⁽⁷³⁾

A esta universalidade, porém, chegamos a partir do particular e isto porque o artista é homem de sua época, de sua sociedade, de uma cultura e de uma classe social dadas. A arte é particular em suas origens e é universal nos seus resultados, e através dela o homem, como ser particular, se universaliza.

A função da arte é "recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral".⁽⁷⁴⁾

Acompanhando Sanchez Vázquez, dizemos que a finalidade última da obra de arte é ampliar e enriquecer o território do humano, por duas razões que se completam entre si: o homem amplia e enriquece o seu mundo ao criar um objeto que satisfaz sua necessidade humana de expressão e comunicação.⁽⁷⁵⁾

O valor estético supremo da obra de arte o artista o alcança, na medida em que consegue imprimir, na matéria, forma capaz de objetivar um conteúdo ideológico e emocional humano, criando uma nova realidade, em cuja esteira o homem amplia a sua própria.

O valor supremo da obra de arte, que é o de ampliar o mundo do homem, e que se realiza pelo estético, ocorre ao lado de outros valores: político, moral, religioso, etc. Porém, nem sempre esta ocorrência de valores se realiza ao mesmo nível, devido ao "predomínio de um sobre o outro estar condicionado por uma situação histórica social concreta".⁽⁷⁶⁾

Podemos entender essa asserção, no sentido de que, na sociedade, determinados valores expressam melhor do que outros as aspirações e os interesses daqueles que a dominam e de acordo

com os mesmos, as relações entre arte e sociedade adquirem um caráter peculiar. Se o particular, em determinada sociedade, predomina sobre o interesse geral da comunidade, ela tenta levar este domínio à própria arte. O autor reflete muito bem sobre este aspecto, dizendo que o predomínio do particular compromete a função da própria arte. Primeiro, porque dissocia nela a unidade dialética do particular e do universal; segundo, porque força-se o predomínio de um valor particular: político, religioso, econômico, etc., sobre seu valor supremo: o estético.⁽⁷⁷⁾

Na sociedade grega antiga, a arte estava a serviço da polis, e era uma arte política por excelência. Na sociedade medieval, a arte estava a serviço da religião. Os homens e as coisas eram vistos como reflexos de uma realidade supra-sensível e super-humana, transcendente. Mas, nestas sociedades, as relações entre o artista e a sociedade eram transparentes: o artista se reconhecia e se afirmava como membro da sociedade, e a sociedade se reconhecia expressada em seus próprios valores naquela arte.⁽⁷⁸⁾

Desde o Renascimento, vislumbrando-se o poder crescente da produção material como domínio do homem sobre a natureza, quem acabou dominado foi o próprio homem. Amplia-se a coisificação da existência humana, afetando-lhe sua natureza criadora.

Vázquez diz que "num mundo em que tudo se quantifica e abstrai, a arte - que é a esfera mais alta da expressão do concreto humano, do qualitativo - entra em contradição com esse mundo alienado e aparece, por sua vez como um insubordinável reduto do humano".⁽⁷⁹⁾

Historicamente, esta situação começou a se dar com o romantismo, e, desde então, grandes artistas apartam-se da sociedade. Se, antes, o artista criava em harmonia com a sociedade, a partir do romantismo começa a negar os seus fundamentos. Criação quer dizer rebelião. De certa forma, esta foi uma tentativa de escapar à coisificação da existência e preservar a liber-

dade criadora. Mas se afirmou ponto em perigo um aspecto vital da própria arte: sua capacidade de comunicação. Sua contribuição, então, para resgatar o concreto humano, deve ser revalidada em nossos dias, por meio do restabelecimento da comunicação perdida. Não se trata de assegurar uma falsa inteligibilidade, pois esta, muitas vezes, se constitui em um duplo rebaixamento: o da obra de arte e o do espectador. Ao contrário, trata-se de uma comunicação conseguida por uma dupla elevação: da qualidade da obra e da sensibilidade artística do público.⁽⁸⁰⁾

"A verdadeira arte revela sempre aspectos essenciais da condição humana, mas de modo que sua revelação possa ser compartilhada".⁽⁸¹⁾

A comunicabilidade buscada pelo artista só acontece quando não se encara a sociedade como um meio puramente hostil, mas quando se une o destino da arte ao destino da sociedade, solidariamente, e em respeito à sensibilidade do homem, evitando-se o dilaceramento da sua consciência. Mesmo em uma linguagem nova, que, pela sua qualidade estética, se faz instauradora de aberturas visionárias, trata-se de uma busca que é também um encontro. Também o público deve buscar a arte verdadeira, libertando-se da pseudo-arte que, falsa e barata, vive sobretudo graças à difusão dos meios técnicos e econômicos, os quais se acham nas mãos de forças sociais interessadas na inconsciência de um mundo coisificado.

Quando falamos em verdadeira arte, estamos nos referindo não só à arte culta de todas as épocas, mas também à verdadeira criação popular. Consideramos arte toda a expressão cultural que se utiliza dos elementos artísticos com autenticidade e que atualiza a capacidade criadora, tanto individual quanto coletiva.

A arte culta é facilmente rotulada de impopular e pouco acessível às maiorias, enquanto que a arte coletiva é vista como algo de pitoresco e curioso. Essa concepção degrada a arte verdadeiramente popular, deixando de reconhecê-la como vitali-

dade criadora de um povo.

Devemos reconhecer que a expressão cultural está relacionada com a vitalidade criadora do homem. Aquela, se concretiza no processo de intercomunicação entre sujeitos que experienciam aspectos da realidade de forma a criar um universo de significados comuns, interpessoais, compartilhados, fundando a unidade na diversidade.

Dizemos em comunhão com Pareyson que a arte pode ser, ela mesma, fundadora de socialidade. A arte realiza o difícil conceito de socialidade, "porque ela fala a todos, mas a cada um a seu modo, e assim assegura uma universalidade através da individualidade e institui uma comunidade através da singularidade".⁽⁸²⁾

A socialidade evidenciada pela arte é, pois, personalizada, consciente, ou seja, coloca em evidência a personalidade e não a despersonalização. A personalidade é essencial na constituição da sociedade, dela dependendo o tecido mais forte dos elos entre os seus participantes. Assim sendo, no público criado pela arte, os vínculos são tão mais estreitos, quanto mais forte for a relação da personalidade do indivíduo com a obra e com a sociedade.

As questões discutidas neste capítulo, permite-nos dizer que:

1º) A configuração cultural inicia-se no movimento humano das relações intersubjetivas, dentro do qual vão sendo tecidos os significados da existência individual e coletiva.

2º) A experiência da interação entre a pessoalidade de um sujeito que constrói o significado de sua realidade e a socialidade que se desenvolve em um mundo compartilhado, movimenta a diversidade de consciências para o sentido da unidade da cultura humana.

3º) Dentro deste quadro experiencial, se dá o desenvolvimento das modalidades artísticas. Sendo assim, o conteúdo que define a forma é a própria vida.

A densidade de tais assertivas está contida na concepção de arte da qual partimos. Considerando a interação entre o fazer, o conhecer e o exprimir, estamos confirmando a unidade da forma e do conteúdo, uma vez que o que está contido na operação expressiva representa o sentido de mundo como experiência humana e compartilhada. Esse sentido adere-se à forma, constituindo-se na sua essência.

A verdade contida na essência artística leva-nos a afirmar que a estreiteza dos vínculos que unem a arte ao homem e à sociedade é a mesma que a une à educação.

Em termos abrangentes, podemos entender a educação como "um processo pelo qual os indivíduos adquirem sua personalidade cultural".⁽⁸³⁾

Sabemos que a arte envolve a personalidade e o sistema cultural. Entretanto, nem sempre os pressupostos contidos nesta relação, como a pessoalidade e a intencionalidade, a intersubjetividade e a socialidade geram o corpo de princípios que movem os sistemas educacionais. Se assim o fosse, poderiam encontrar-se, na educação, a especificidade artística e a natureza humana.

Em seguida, traremos a foco o desenvolvimento do ensino artístico no Brasil, de forma a constatar idéias e contextos que impediram tal vinculação.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984, p. 29-33

²PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 30

³PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 31

⁴PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 31

⁵PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 32

⁶MERLEAU PONTY, Maurice. Textos Escolhidos. Maurice Merleau Ponty. Seleção de Marilene de Souza Chaui, 1980, p.117

⁷MERLEAU PONTY, Maurice. Textos Escolhidos, p. 119

⁸CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica: Ensaio Sobre o Homem: Introdução a Uma Filosofia da Cultura Humana. Trad. Dr. Vicente Felix de QUEIROZ, São Paulo, Mestre Jou, 1972, p. 228

⁹CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica..., p. 228

¹⁰CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica..., p. 227

¹¹CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica..., p. 231-232

¹²CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica..., p. 232-233

¹³CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica..., p. 235

¹⁴PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 46

¹⁵ ROUVE, Sonia. "in" Revista Ar'Te 10. Publicação Trimestral de Estudos de Arte e Arte-Educação. Ano III, 1984 nº 10, Edit. Max Limonad Ltda, p. 16

¹⁶ MERLEAU PONTY. Textos Escolhidos, p. 121

¹⁷ STEINER, George. As Idéias de Heidegger. Trad. Álvaro CABRAL, São Paulo, Cultrix, 1982, p. 115

¹⁸ FOCILLON, Henry. A Vida das Formas. Zahar Editores, RJ, Trad. de Lea Maria S.V. de CASTRO, 1983, p. 122

¹⁹ FOCILLON, Henry. A Vida das Formas, p. 109

²⁰ FOCILLON, Henry. A Vida das Formas, p. 122-123

²¹ FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. Trad. Leandro KONDER, 6ª ed. Zahar Editores, RJ, 1977, p. 240

²² FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte, p. 238

²³ FOCILLON, Henry. A Vida das Formas, p. 124

²⁴ FOCILLON, Henry. A Vida das Formas, p. 124

²⁵ FOCILLON, Henry. A Vida das Formas, p. 125

²⁶ FOCILLON, Henry. A Vida das Formas, p. 113

²⁷ SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Textos escolhidos por Alfred SCHUTZ; organização de Helmut R. WAGNER, RJ, Zahar Editores, 1979, p. 160

²⁸ SCHUTZ, Alfred., citado por CAPALBO, Creusa. As Coordenadas do Mundo Social no Pensamento de Schutz "in" Metodologia das Ciências Sociais, Rio, Antares, p. 56

²⁹ SCHUTZ, Alfred., citado por CAPALBO, Creusa, As Coordenadas do Mundo Social no Pensamento de Schutz, p. 56

³⁰ SCHUTZ, Alfred., citado por CAPALBO, Creusa. As Coordenadas do Mundo Social no Pensamento de Schutz, p. 57

³¹ SCHUTZ, Alfred., citado por CAPALBO, Creusa. As Coordenadas do Mundo Social no Pensamento de Schutz, p. 59

³² BERGER, Peter Luckamn. A Construção Social da Realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento por Peter L. BERGER & Thomas LUCKMANN, trad. de Floriano S. FERNANDES, Petrópolis, Vozes, 1985, p. 52

³³GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Trad. Fanny Wrobel, RJ, Zahar Editores, 1978, p. 15

³⁴PEDRA, J.A. A Representação Social da Educação Escolar no Meio Rural. PUC, Tese de Doutorado, 1980, p. 35

³⁵HERZLICH, conforme PEDRA, J.A. A Representação Social da Educação Escolar no Meio Rural, p. 37

³⁶SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia das Relações Sociais, p. 174

³⁷SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia das Relações Sociais, p. 177

³⁸FRANCASTEL, Pierre. Problemas da Sociologia da Arte. Trad. de Maria da Gloria Ribeiro da Silva "in" Sociologia da Arte II. Org. de Gilberto VELHO, Rio de Janeiro, Zahar Editores, p. 18

³⁹CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica..., p. 244

⁴⁰VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx. Paz e Terra, RJ, 1968, p. 121

⁴¹PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 87

⁴²VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez, As Idéias Estéticas de Marx. p. 121

⁴³VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx, p. 122

⁴⁴VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx. p. 122

⁴⁵FORMAGGIO, Dino. Arte. Trad. de Ana FALCÃO, revisão de texto por Wanda RAMOS, Editorial Presença, LDA, Lisboa, 1985, p. 122

⁴⁶FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 122

⁴⁷FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 122

⁴⁸PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 81

⁴⁹PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 82

⁵⁰PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 88

- ⁵¹ PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 88-89
- ⁵² NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. Editora Ática S/A, São Paulo, 1989, p. 90
- ⁵³ NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte, p. 91
- ⁵⁴ NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte, p. 97
- ⁵⁵ NUNES, Benedito. Introdução a Filosofia da Arte, p. 98
- ⁵⁶ PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 95
- ⁵⁷ PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 95
- ⁵⁸ PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 95
- ⁵⁹ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 122
- ⁶⁰ FRANCASTEL, Pierre. Problemas da Sociologia da Arte, p.17
- ⁶¹ PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 140
- ⁶² PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 65
- ⁶³ FRANCASTEL, Pierre. Problemas da Sociologia da Arte, p.
- 19
- ⁶⁴ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 74
- ⁶⁵ KOSIK, K., citado por FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 74
- ⁶⁶ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 74
- ⁶⁷ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 75
- ⁶⁸ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 75
- ⁶⁹ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 75
- ⁷⁰ ANDRADE, Mário de. O Baile das Quatro Artes. São Paulo, Martins Fontes, 3ª Ed. 1975, p. 20
- ⁷¹ ANDRADE, Mário de. O Baile das Quatro Artes, p. 20
- ⁷² ANDRADE, Mário de. O Baile das Quatro Artes, p. 22
- ⁷³ VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx. p. 123

⁷⁴VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 124

⁷⁵VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 125

⁷⁶VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 125

⁷⁷VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 125

⁷⁸VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 125

⁷⁹VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 126

⁸⁰VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 128

⁸¹VÀZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx.
p. 128

⁸²PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 96

⁸³DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação, 2ª ed. Campinas, SP, Papirus, 1988, p. 59

CAPÍTULO III - O ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL

Determinadas correntes de pensamento influenciaram o ensino artístico nas escolas brasileiras. Concordamos com Ana Mae Barbosa, ao considerar que a reflexão a respeito de tais variáveis nos auxiliará não só a compreender o acentuado dualismo que caracterizou, desde o passado, a ordenação das duas áreas: Arte e Educação, como também nos auxiliará a esclarecer as novas tendências do ensino artístico, no sentido de propostas con-
dizentes com a interpenetração de ambas.⁽¹⁾

Os dados históricos que orientam a referida reflexão encontram-se, basicamente, no trabalho da autora supracitada, intitulado: "Arte Educação: das Origens ao Modernismo".⁽²⁾

1. Período Imperial

A organização do ensino de grau superior antecipou-se, no Brasil, aos níveis primário e secundário, devido à consideração de que era a fonte de formação e renovação do sistema de ensino como um todo. Tal justificativa encobria o fato de que, durante o Reinado e o Império, a importância atribuída ao mesmo era a formação de uma elite que defendesse a colônia frente aos invasores e que movimentasse culturalmente a corte, enquanto que, nos primeiros anos da República, era a formação de uma elite que governasse o país.

Os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula mater de nosso ensino, eram membros da Missão Francesa, aqui chegados em março de 1816.

Seus ensinamentos e atividades artísticas na corte seguiam orientação marcadamente neoclássica, a qual se estendeu mesmo à preparação para a República. As manifestações neoclássicas encontraram aceitação apenas na pequena burguesia, que via na aliança com os artistas franceses uma forma de ascensão social.

Os franceses encontraram aqui uma arte de traços originais: o barroco brasileiro. Se o neoclássico representava, na época, a modernidade, esta não foi assimilada por nossa gente, visto a frieza intelectual deste estilo, chocar-se com o caráter emotivo e sensual do mestiço brasileiro.

Existe, é fato, um aspecto universalizante refletido nas obras de arte. Consideramos que o acesso a tal conhecimento é direito de todos, desde que se realize por um processo de inter-relação humana e de trocas culturais. Tal processo é consciente e não impositivo. Caso os valores sejam impostos como fator de ascensão social e, portanto, restritos a poucos, a arte deixa de ser compreendida em seu aspecto humano intrínseco à vida e passa à representação pouco reconhecida de acessório da cultura, relativa não só às camadas populares, que pouca chance tem de conhecê-la, mas principalmente às elites.

A elite privilegiava as atividades literárias em razão do preconceito pelas atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam. Isto se deve à influência jesuítica, que, a exemplo de Platão, separavam as artes liberais dos ofícios manuais ou mecânicos, valorizando os estudos retóricos e literários. Sabemos, entretanto, da intenção dos jesuítas em fazer o melhor pela educação de nossa terra, utilizando-se bem daquilo que lhes era conhecido por vivência e formação. Destacamos a valorização atribuída pelos mesmos às formas de expressão artística na educação.

O famoso conservatório de Santa Cruz, núcleo instituído

pelos jesuítas para o ensino da música, onde abrigavam-se crianças negras que demonstravam talento para a arte musical, foi confiscado em virtude do decreto pombalino que ordenava a expulsão daquela ordem religiosa (1759).⁽³⁾

A renovação metodológica da reforma pombalina concentrou-se nas ciências, artes manuais e na técnica, aspectos considerados omissos na ação jesuítica. No entanto, as escolas técnicas fundadas no tempo de D. João VI (início do século XIX), não conseguiram reorientar a mentalidade naturalmente artística do nosso povo para as ciências e suas aplicações.

Desde o início, pois, nosso contexto histórico reservou à arte o caminho estreito de se firmar como símbolo de distinção e refinamento, dissociando-a do cenário do mundo da vida.

O ensino da música nos campos da educação popular, por exemplo, permaneceu, por muito tempo, num plano secundário nas preocupações do governo. O incentivo dado por D. João VI à cultura geral reduzia-se, pelo visto, às elites.

Ainda no período imperial, mas somente em 1854, o Decreto governamental 331-A, de 17 de novembro, dividia as Escolas Públicas em duas classes: as de 1º e as de 2º graus. Nesta última aparecem os itens: h) noções de música; i) exercícios de canto.⁽⁴⁾

2. Período Republicano

2.1. Correntes liberal e positivista

Com o advento da República, o espírito nacionalista do ideário romântico procurou conciliar a cultura de elite e a cultura popular. Tentativas nesse sentido, a nosso ver, adquiriram caráter paternalista.

A reforma Araújo Porto Alegre (1860) pretendia receber, na Academia Imperial de Belas Artes, duas classes de alunos: o artesão e o artista, os quais frequentariam as mesmas disciplinas

básicas. A formação do artista, porém, seria alargada com outras disciplinas, inclusive de caráter teórico, enquanto que a formação do artífice constaria de aplicações de desenho e da prática mecânica.

Reconhecemos, na descrição do fato acima, o privilégio concedido às Belas Artes (assim também o era em relação às profissões liberais), como atividade própria da elite, acentuando o preconceito e a desvalorização das profissões e estudos ligados às atividades manuais e técnicas.

No entanto, as mudanças no plano político-social, entre elas a abolição da escravatura (1888) e a substituição do Império pela República (1889), além do início do processo de industrialização, tornaram a preparação para o trabalho objetivo principal dos políticos e intelectuais que tentaram reformular e organizar a educação no País.

Por esta razão, houve a preocupação com a implantação e obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas primárias e secundárias. As Belas Artes, que até o momento haviam desfrutado consideração social por serem vistas como requinte reservado ao cultivo das classes abastadas ou à vocação de certas naturezas excepcionais, continuaram a ser vistas sob este mesmo ângulo, mas, por isto mesmo, consideradas como inutilidade, ao passo que as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país.

Os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias liberais de Rui Barbosa (1882 e 1883) e também no ideário positivista, divulgado no país a partir da segunda metade do século XIX.

As idéias barbosianas incentivavam a articulação do ensino da arte com a prática industrial. O axioma do valor moral da arte apontava para objetivos referentes também à formação do espírito.

Na verdade, o aspecto propedêutico do desenho na educação do caráter e da inteligência iria ser o maior objetivo dos

positivistas, mas não deixou de atrair, os liberais que, empenhados na revolução industrial, objetivavam com o ensino do desenho uma iniciação profissional eficaz.

Rui Barbosa, principal intérprete da corrente liberal brasileira, considerava:

- 1º) a democracia como função da educação, sendo que ambas deveriam ser asseguradas pela instrução pública;
- 2º) o desenvolvimento industrial como alavanca para o enriquecimento econômico e daí a importância da educação técnica e artesanal do povo;
- 3º) a relevância da pedagogia intuitiva, baseada em Froebel, Pestalozzi, Bacon e Comenius, para o ensino primário. O método intuitivo deveria substituir os métodos verbalistas e orais, os quais inibiam a formação do espírito. Tal método, vinculado ao estudo das coisas e fenômenos naturais, reforçava o desenho como base pedagógica. Entretanto, foi reduzido no Brasil a mero automatismo, consistindo apenas na descrição de objetos, desvinculados da vida dos alunos e de seu ambiente natural.

Rui Barbosa defendia a necessidade de uma Academia de Belas Artes para o cultivo da Pintura e Desenho e de uma Escola Normal de Arte Aplicada para as formas de arte aplicadas à indústria.

Este pensamento refletiu-se no sistema dual do nosso ensino artístico, da República, ao modernismo, com resquícios ainda atuais. O ensino da arte nas escolas oficiais reduziu-se ao desenho técnico e geométrico. Tais escolas eram destinadas à produção de bens e frequentadas pelas classes trabalhadoras e pela burguesia. As "belas-artes", por sua vez, eram ensinadas em academias e conservatórios especiais, frequentados pelas classes mais abastadas.

O presente estudo reflete a respeito dos benefícios de se trazer a arte à experiência dos alunos da escola pública. Não podemos, portanto, concordar com a visão acima.

O ensino da geometria, relembramos, começou a ser imposto no Brasil, a partir das tentativas de reforma científicas e anti-jesuíticas do séc. XVIII, tornando-se predominante no séc. XIX, antes mesmo que a educação brasileira recebesse os influências iniciais da doutrina positivista.

A mentalidade positivista que se instalou no Brasil, encontrou, na figura de Benjamin Constant, seu maior expoente. Como ministro do recém criado Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, elaborou a primeira reforma educacional republicana, denominada Reforma Benjamin Constant, aprovada em 22.11.1890 pelo Decreto-Lei nº 1.075, atingindo todas as instituições de ensino.⁽⁵⁾

O currículo de Benjamin Constant pretendia ser formativo e não apenas uma proposta para o curso superior. Após sua morte, a reforma por ele preconizada sofreu modificações. Segundo a nova proposta do Código Fernando Lobo, que vigorou de 1892 a 1899, o currículo orientava-se à preparação do aluno para a escola superior e os objetivos formativos inerentes ao mesmo limitavam-se ao desenvolvimento do raciocínio.

Se analisarmos o projeto dos positivistas, veremos que, a exemplo de Augusto Comte, rejeitavam a especialização profissional. Comte valorizava as funções humanizantes da arte, afirmando que a formação científica deveria fundar-se na formação estética geral, pois esta última predispõe a que se desfrutem os modos de idealização, tornando os homens capazes de aprimorar seu pensamento e de organizar sua vida social.

Sintetizando os objetivos do ensino da arte, de acordo com o pensamento positivista, podemos dizer que:

1º) a arte era vista como regeneração do povo, um instrumento educador de mentes. Acreditava-se no aperfeiçoamento intelectual como base para o progresso social e político, assim como a crise moral era considerada reflexo da crise intelectual;

2º) a arte era tida como instrumento para o desenvolvimento do raciocínio, desde que ensinada através do método positivo,

o qual subordinava a imaginação à observação.

3º) A arte era conhecida como fenômeno especificamente social e seu objetivo seria despojar o indivíduo de si mesmo e identificá-lo com todos.

O excessivo intelectualismo e anti-individualismo foram, pois, fatores comuns e determinantes das práticas influenciadas pelas concepções positivista e neoclássica.

O Código Epiácio Pessoa, que vigorou de 1901 a 1910, em substituição ao Código Fernando Lobo, representava uma reforma educacional que reunia os princípios liberalistas e positivistas.⁽⁶⁾

O pensamento comum de ambas as correntes acerca da natureza do desenho, como uma forma de linguagem, permitiu o ecletismo deste programa. Os positivistas davam-lhe a conotação de preparação para a linguagem científica e os liberais o concebiam como linguagem técnica. As diferentes interpretações, no entanto, a partir de 1901, foram reunidas em uma gramática comum, o desenho geométrico, proposto nas escolas primárias e secundárias como um meio, não como um fim em si mesmo.

"Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção. No entender dos liberais 'barbosianos', a liberdade exigia o conhecimento objetivo das coisas".⁽⁷⁾

Além do desenho, encontramos, na República, alguma referência ao ensino musical: o Decreto Federal nº 981, de 8.11.1890, regulamentando a Instrução Primária e Secundária, no então Distrito Federal, dividia o ensino em Escolas Primária do 1º e 2º graus e abrangia 3 cursos: o Elementar, o Médio e o Superior. Determinava, na letra i), o ensino de Elementos da Música. Neste mesmo Decreto, havia a exigência de Professor Especial para Música, mediante concurso.⁽⁸⁾

Somente depois da Semana de Arte Moderna (1922) é que os

modelos da arte-educação baseadas no ensino do desenho passaram a ser contestados. A arte deixou de ser vista como uma preparação do intelecto ou uma preparação moral, para ser encarada também como a "liberação de fatores emocionais e a expressão de experiências".⁽⁹⁾

2.2. Corrente modernista

A proposta renovadora concretizada pelo modernismo somente alcançou a escola pública durante os anos 30, quando a mudança da oligarquia para a democracia exigiu reformas educacionais. Até então, nosso ensino oficial manteve a tendência de ligar a arte aos valores pragmáticos e técnicos.

Entre 1927 e 1935, a idéia da livre expressão originada no clima expressionista do pós-guerra e na interpretação dos ensinamentos de Dewey, Decroly e Claparède, influenciou educadores, artistas e psicólogos. Promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte-Educação.⁽¹⁰⁾

Sob a influência da pedagogia experimental valorizou-se a arte-expressão como investigação dos processos mentais (inteligência, tipologia psicológica), e não como atividade importante por si mesma. Tal forma de utilização da expressão artística tendia somente a emocionalidade (catarse), sem a preocupação com o poder reflexivo da arte, recaindo no extremo oposto ao racionalismo dos modelos impostos à observação, que ignoravam a imaginação criadora como processo onde interatuam as capacidades racionais e afetivas.

Outrossim, o movimento da Escola Nova afirmava a importância no desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência.⁽¹¹⁾

A reforma Anísio Teixeira, em 1932, concede à música e às demais artes, o lugar relevante de ser o alicerce da escola nova.⁽¹²⁾

A educação musical a nível de escolas no Brasil tem uma

história de confusão e caos, apesar dos esforços de alguns professores. Contou com a iniciativa do maestro Fabiano Lozano que, no início deste século, tornou evidente seu trabalho a nível escolar, sob os moldes do Canto Orfeônico.⁽¹³⁾

Mais tarde, Heitor Villa Lobos difundirá esta iniciativa de Fabiano Lozano. O Canto Orfeônico, devido a sua efetiva atuação, passou a ser ensinado nas escolas, pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932. Foi o momento em que se trabalhou a música mais seriamente. Momento, porque com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, dava-se por extinto o canto orfeônico nas escolas, e, em seu lugar, era introduzida a educação musical.⁽¹⁴⁾

A Superintendência de Educação Musical e Artística, depois transformada em Serviço de Educação Musical e Artística - SEMA, foi criada em 1933 e esteve sob a direção do Maestro Villa Lobos, até 1942.

Janibelli enumera algumas das realizações do compositor nestes dez anos:

- Implantou o ensino de Canto Orfeônico nas escolas;
- publicou o programa de música e canto orfeônico;
- realizou concertos educativos para escolares e o povo;
- apresentou bailados brasileiros;
- realizou anualmente grandes demonstrações cívico-orfeônicas, reunindo de 20.000 a 41.000 vozes;
- iniciou o Teatro Escolar.⁽¹⁵⁾

Villa Lobos (1887 - 1959), analisa alguns fatores pelos quais os ideais artísticos não conseguem atingir as camadas populares. O interessante e plenamente justificável é que o compositor atribui estes fenômenos à derivação de nossos métodos de ensino. Preocupa-se em esclarecer, no entanto, que, ao referir-se a "métodos defeituosos", não está se dirigindo a professores, métodos ou escolas, mas a todo um sistema de ensino "que permite a confusão não só dos termos, mas dos ideais musicais e, por isso mesmo, incapaz de levar a música à grande massa do povo".⁽¹⁶⁾

O autor nos fala que o esclarecimento dos termos musicais é importante para que o significado contido nos mesmos seja compreendido com maior clareza.

"Música popular, por exemplo, significa apenas essa espécie de música que o público tanto aprecia, independente de seu valor, sua origem e seu tipo (...). Música folclórica, no entanto, é coisa inteiramente diferente. A música folclórica é a expansão, o desenvolvimento livre do próprio povo, expresso pelo som. Mesmo se tal música não é popular, continua a ser folclore. Música popular, pois, é uma expressão psicológica de um povo. Música folclórica é a sua expressão biológica. A arte da música (que pode ser folclórica e popular ou nem uma coisa nem outra) representa a mais alta expressão criadora de um povo. A grande música, a mais alta é a que, originando-se numa dessas três fontes, alcança, no entanto, uma expressão humana universal".(17)

Partindo dessas palavras, cabe-nos a compreensão de que pensar a arte significa pensar num sentido de expressividade humana, também em caráter universalista. Para chegar a tal expressão o compositor

"deverá estudar a herança musical de seu país, a geografia e a etnografia da sua como das outras terras, o folclore do seu país, tanto sob um aspecto literário e poético como musical. Só dessa maneira pode ele chegar à compreensão da alma do povo (da alma folclórica)".(18)

Villa Lobos inaugurou o caminho da brasilidade através do trabalho inspirado nas experiências regionais e populares (folclóricas). Integrou temas nacionais à linguagem artística de padrão universal. Sua obra, longe de apresentar o caráter de importação técnica estilística, apresenta o talento de quem é capaz de apreender a linguagem universal da arte, reelaborá-la com autonomia, convertendo-a em novas formas, novas criações, totalmente personalizadas pela originalidade de sua cultura.

Sua obra, além de ser uma grande interpretação de nossa

cultura, constituiu-se num acervo nutritivo para o ensino artístico, devido a sua orientação didática.

Referindo-nos às contribuições relevantes para o ensino da arte, cabe-nos focalizar o mais forte movimento de arte-educação no Brasil - a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), fundada em 1948, no Rio de Janeiro, pelo artista plástico Augusto Rodrigues.⁽¹⁹⁾

Antecipando tal enfoque, esclarecemos que no período entre 1935 - 1948, Ditadura Vargas, diluíram-se os métodos da Escola Nova no ensino elementar e secundário reduzindo-se sensivelmente o interesse pela Arte-Educação.⁽²⁰⁾

Após o Estado Novo, porém, reanimaram-se os esforços pela redemocratização e pela renovação do campo educacional, com bases também nos princípios escolanovistas, interrompidos durante tal regime.

Neste contexto é que emerge o movimento das escolinhas de arte, ao qual nos referimos acima.

Segundo Annabella de A. Magalhães, tal movimento foi inspirado nas idéias do filósofo e artista Herbert Read, apresentadas em seu livro básico *Education through Art* (Educação pela Arte).⁽²¹⁾

Preocupado com a experiência humana num mundo agressivo e robotizado, READ estruturou seu trabalho a partir das idéias de Platão, Schiller, da psicologia Jungueana e da teoria Gestalt, enfatizando a função imaginativa como elemento do equilíbrio psíquico, por ser a tradutora do mundo inconsciente.⁽²²⁾

Herbert Read considera também a educação estética como integradora dos dados subjetivos e objetivos, aproximando-a da concepção de que educar consiste no desenvolvimento da personalidade e da socialidade, conceitos que destacamos no capítulo precente.

O autor supra-referido diz que o próprio desenvolvimento é

"vulgarmente considerado como um processo de evolução física gradual, de maturação, acompanhado de um desenvolvimento correspondente de várias faculdades mentais como o pensamento e a compreensão. Veremos que este é um ponto de vista inadequado daquilo que é, na realidade, um ajustamento muito complexo dos sentimentos e emoções subjectivos ao mundo objectivo, e que a qualidade do pensamento e da compreensão, e todas as variantes da personalidade e do carácter dependem em larga medida do êxito ou precisão deste ajustamento".(23)

Adiante, conclui:

"o objectivo da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade, assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence".(24)

Encampada por tais princípios, a Escolinha foi bem aceita por artistas e educadores como Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Paulo Freire, entre outros. Tornou-se o centro de formação de professores de Arte, estimulando a organização de classes para crianças, adolescentes e adultos em vários estados do Brasil. Influenciou a escola primária e secundária oficial, chegando a exercer funções de consultoria do sistema escolar público, visto as licenciaturas em Educação Artística terem sido criadas somente em 1973, a partir da sua obrigatoriedade pela Lei 5692/71.⁽²⁵⁾

No período entre 1948 - 1958, vivemos então a supervalorização da arte como auto-expressão, com bases também em Viktor Lowenfeld. Paralelamente, destacamos as primeiras influências da Bauhaus na escola secundária.⁽²⁶⁾

Em 1958 é sancionada por lei federal, a organização de classes experimentais, permitindo-se o desenvolvimento de uma atitude voltada para a experimentação em arte nas escolas comuns.⁽²⁷⁾

A importância das Escolinhas e seus princípios foram diluídos após a criação das licenciaturas, deixando resquícios de uma interpretação inadequada, ainda presente nas escolas brasileiras. O próprio crédito dado à espontaneidade como única fon-

te da atividade artística de nosso estudante, é fruto de uma interpretação simplista das práticas das Escolinhas nos anos sessenta, na qual o conceito de criatividade está totalmente reduzido ao espontaneísmo. Esta simplificação, longe está do que se entende por processo artístico e acabou por gerar práticas superficiais que encobrem, na verdade, a insuficiência profissional dos arte-educadores.⁽²⁸⁾

Evidenciamos anteriormente a característica construtiva do processo artístico, que se realiza através da interação entre as capacidades afetiva e racional. Portanto, tal processo não pode ser reduzido a qualquer destes extremos.

3. Período da LDB/61 - Lei 4024

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os fins por ela propostos são os fins genéricos da educação, universalmente adotados. Aplicam-se a qualquer realidade, porque "embora sejam incontestáveis, em termos axiológicos, em termos práticos, têm pouca objetividade".⁽²⁹⁾

A L.D.B., que acabava de ser votada, foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino de acordo com o que reivindicava o momento em termos de desenvolvimento, atendendo a educação popular e reabsorvendo o elemento humano marginalizado.

Ocorreu, porém, que as heranças culturais e as formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos.

"O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo o do nosso político, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático".⁽³⁰⁾

Desmarginalizar e inserir o homem no contexto do desenvolvimento é, na verdade, torná-lo capaz de refletir, criticar e gerenciar, libertando-o dos modelos mecanicistas, intelectualistas e anti-individualistas, trazidos por influências alienígenas com tendências a transformá-lo em mera peça de um sistema econômico.

Sendo a tendência oficial de nosso ensino eminentemente pragmática, desde os seus primórdios, a educação artística, no período entre a Semana de 22 e a Reforma de 1971, passando, pois, pelo tempo que vigorou a Lei 4.024/61, continuou a ser exercida nas escolas oficiais como apêndice às demais disciplinas, consequência de um pensamento que atribui à arte um caráter supérfluo. O nosso sistema educacional reduzia a disciplina da arte à irreflexão dos exercícios mecanizados, quando não, à inconsequência das atividades espontaneístas.

A ausência de coesão metodológica e de princípios consistentes provindos da própria fundamentação estética é fruto de uma representação social da arte que, historicamente, afirmou-se num pensamento superficial, no qual a apreciação dos códigos estéticos das obras de arte reduzia-se ao prazer irrefletido das classes privilegiadas. No entanto, os códigos artísticos representam a vida sentida, o que dá ao símbolo artístico um caráter bidimensional, ou seja, tanto subjetivo quanto objetivo. Por assim ser, podemos considerá-lo refletido e universal.

Como diz Langer, não existem símbolos ausentes da capacidade lógica de conceituar a experiência que representam.⁽³¹⁾

É lamentável a falta de consciência a respeito dos benefícios da verdadeira arte, a própria natureza humana, uma vez que o exercício qualitativo de suas modalidades expressivas "permitem satisfazer a necessidade de completar a linguagem habitual, de a ultrapassar e de a recriar".⁽³²⁾

Diz Duarte Júnior: "o verdadeiro ensino da arte foi reservado às horas de ócio das classes superiores, dando-se apenas nos conservatórios e academias particulares".⁽³³⁾

Ainda segundo o autor, a arte na escola oficial esteve sob tal disfarce que "se tornou descaracterizada e deixou de ser arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc.. Tudo, menos arte".⁽³⁴⁾

4. Período da LDB/71 - Lei 5692

O quadro situacional da década de 60 no Brasil era composto por um pensamento voltado ao desenvolvimento. Em nome da modernidade, abriu-se o País ao capital e à influência de estrangeiros. Consequentemente, nossas estruturas foram moldadas segundo princípios alienígenas considerados como ideais de civilização.

Dentro deste contexto de despersonalização e dependência cultural é que podemos entender o sistema de ensino implantado pela Lei 5692/71, à qual ainda estamos submetidos.

O modelo encontrado nos foi trazido pelos especialistas norte-americanos, desde 1966, ao ser firmado o acordo entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development).⁽³⁵⁾

Tal modelo determinava a profissionalização, desde os níveis mais baixos do ensino, e a especialização pragmática. Sob suas diretrizes, a educação foi colocada a serviço de objetivos elitistas e reduzida à transmissão de fórmulas e conceitos específicos, sem despertar o educando para o sentido de sua própria vida no ambiente histórico-cultural.

Semelhante processo termina por cercear a criação por parte dos educandos, já que a situação concreta dos mesmos não interessa a um sistema que valoriza somente os significados propostos verticalmente.

O sistema educacional brasileiro, entretanto, não podia contar com suficiente infra-estrutura ou requisitos exigíveis de recursos humanos físicos e econômicos para desenvolver a parte técnica dos novos currículos e, muito menos, a educação artís-

tica nos moldes previstos.

O artigo 7º da Lei 5692/71 dispõe sobre a inclusão obrigatória da educação artística nos currículos de 1º e 2º graus.⁽³⁶⁾

Difícilmente, porém, haverá espaço para conteúdos que assegurem os objetivos emitidos pela reforma pedagógica, voltados à criatividade, integração de expressão e formação integral.

O legislador educacional pretende preparar, para a efetivação do currículo proposto, um profissional que tem a obrigação de ensinar ao mesmo tempo, música, artes visuais e artes cênicas, a nível de 1º e 2º graus. Nesta circunstância, os professores desenvolvem atividades que não dominam e, na intenção de que se cumpram as formalidades acadêmicas, acaba-se por gerar práticas perniciosas no interior da educação artística.

Em 1977, o Parecer 540 CFE explicitava orientações a respeito do fazer pedagógico com relação às disciplinas previstas no art. 7 (Ed. Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso e Programas de Saúde), evidenciando a preocupação com o tratamento inadequado que vinha sendo dado pelas escolas a estas disciplinas, inviabilizando os objetivos previstos pela legislação.

O texto legal enumera as supracitadas disciplinas como elementos curriculares, encarando-as como uma "preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum...".⁽³⁷⁾

E mais além:

"(...) os componentes curriculares derivados do artigo 7º dificilmente caberão na estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série (...)

(...) os elementos do art. 7º não constituem 'matérias' e sim 'preocupações' básicas e que devem transcender ao (...) próprio 'núcleo comum' que delas deveria impregnar-se também (...)"⁽³⁸⁾

Na parte específica à Educação Artística, o legislador salienta que é preciso considerá-la "não como derivativo ou adorno da existência humana", e enfatiza a arte como "condição da vida e da sociedade".⁽³⁹⁾

Continua:

"A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver (...), na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo e com a qualidade de vida".⁽⁴⁰⁾

As palavras legais fixam: "não há sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade",⁽⁴¹⁾ recomendando o cuidado urgente com a formação de professores, preferencialmente **polivalentes** no primeiro grau, com os quais a escola deverá contar a partir da série escolhida pela mesma (nunca acima da 5ª série).⁽⁴²⁾ Acrescenta ainda que o trabalho deve se desenvolver sempre que possível como atividade, e não no caráter rígido do sentido tradicional das disciplinas, o que não significa o descaso com os planejamentos "cuja execução deverá ser acompanhada pelos órgãos de inspeção dos diferentes sistemas de ensino".⁽⁴³⁾

O Parecer sugere também, em nome de uma ausência de preocupação seletiva, que a verificação da aprendizagem nas atividades específicas da Educação Artística não se harmoniza com a utilização de critérios formais, uma vez que a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados.

Encontram-se, no mesmo, comentários referentes aos acontecimentos da arte-educação, anteriores ao advento da Lei 5692/71, dos quais destacamos alguns:

- A referência ao ensino do desenho, tratado como disci-

plina. Apesar de o legislador considerar o desenho como "um poderoso elemento da educação", diz que o mesmo, por si só, não satisfaz a expectativa em relação à Educação Artística. Principalmente quando se concentra na geometria, ele se desloca com mais propriedade para o campo das ciências matemáticas.⁽⁴⁴⁾

- A referência à música, além dos trabalhos manuais, existentes nas escolas, em períodos anteriores à Lei 5692/71. Constatase a crítica de que a música ou os trabalhos manuais, como se desenvolviam, "não atenderiam com precisão às intenções do legislador".⁽⁴⁵⁾

A música era tratada como disciplina - Teoria Musical - propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes, mas era "limitada em seu alcance, quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto-expressão dos educandos".⁽⁴⁶⁾

Segundo o referido Parecer

"O canto coral teve sempre uma dignificação maior, na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, 'não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística'".

Continua: "Quanto aos Trabalhos Manuais, em cujo nome se pretendia um ensino artístico, insinuado na denominação muitas vezes utilizada de 'Artes Aplicadas', constituem uma concepção resistente à mudança". Surpreende-nos a lúcida crítica feita no Parecer, de que tal atividade, como se desenvolve na maioria das vezes, constitui-se até em uma "contrafação da arte e um exercício sistemático do mau gosto".⁽⁴⁷⁾

Dentro do raciocínio desenvolvido, aparentemente existe a preocupação legal com as disciplinas artísticas. Este mesmo raciocínio, porém, dá margens a interpretações distorcidas, as quais têm transformado a Educação Artística em uma experiência caótica. Destacamos algumas:

a) Considerar a polivalência como atributo globalizador,

quando sabemos da ineficácia do seu resultado nestes anos de experiência. É impossível que um mesmo profissional domine as três áreas específicas de expressão, causa das práticas inadequadas e superficiais.

b) Reforçar, em nome do valor pedagógico da arte como processo, a não-preocupação com os conteúdos da teoria estética, gerando a prática do "fazer inconsequente".

c) A sugestão da flexibilidade de horário, no intuito de ampliar a abrangência da Educação Artística, abriu espaço tanto para a sua omissão, quanto para horários excessivamente reduzidos com relação às demais disciplinas.

A mesma lei que enunciou a obrigatoriedade da Educação Artística, a globalização e a pluridocência (Artes Plásticas, Cênica e Música), acabou por gerar uma série de descaminhos, insatisfações e desacertos, devidos à carência de nossa realidade em acolher tais expectativas.

O hiato entre a proposta legal e a sua efetivação contribuiu para a descredibilidade da disciplina, enquanto instrumento da formação integral.

Bressan diz que a falta de visão de conjunto e a ausência de criticidade fizeram com que os educadores acreditassem na eficácia da proposta. Acrescenta o autor que o texto legal teoriza sobre a educação integral, primando pela distribuição das aprendizagens ideativa, afetiva e motora. Na realidade, as atenções convergiram para os conteúdos adequados às exigências da sociedade capitalista, industrializada, das técnicas e do consumo.⁽⁴⁸⁾

Pelo que foi dito acima, não restaram espaço e interesses reais e assumidos para a educação da área afetiva, fragmentando-se o homem total. Tal condição não permite o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do nosso estudante, desperdiçando-se o elemento **arte**, fundamental em possibilitar a elaboração e a expressão de vivências conscientes que poderiam contribuir para a construção de significados à vida pessoal e interpessoal no contexto socializante.

4.1. Tendências metodológicas

A qualidade no sentido epistemológico e fenomenológico pode ser a solução à inadequação e inexpressividade da experiência artística que se está processando na escola brasileira.

Quando nos posicionamos frente aos objetivos da educação, temos, segundo A.M. Rezende, três alternativas: adotarmos uma perspectiva de uma tópica intrínseca ao sistema, de uma dialética intrínseca ao processo, ou de uma utópica extrínseca à estrutura atual e à sua dinâmica.⁽⁴⁹⁾

No primeiro caso, os objetivos dizem respeito à reprodução e ao aperfeiçoamento do mesmo sistema. Nossas "reformas" sempre se limitam a esses objetivos funcionais: a inovação, a burocratização, a racionalização sistêmica, a habilitação para o ingresso e o aperfeiçoamento de docentes. Tudo em função da perfeição do sistema.

Os críticos do sistema reprodutor insistem, com razão nos objetivos de contestação crítica, pela análise das contradições internas do sistema. Propõem uma pedagogia do conflito e da contestação, mas sem explicitar de que maneira eles poderiam ser outros.

A fenomenologia existencial e hermenêutica provoca uma reflexão sobre os **objetivos - projetivos**, com ênfase no sentido da palavra sentido, como "**rumo, orientação, sentido a ser dado**". A fenomenologia se desenvolve como "**hermenêutica da liberdade, da criatividade, do trabalho gerador de cultura**", reconhecendo que, como diz Merleau Ponty, é próprio do homem não apenas criar estruturas culturais, mas pôr em questão o que criou, e recriar.⁽⁵⁰⁾

Numa perspectiva de revolução cultural permanente, Rezende enumera diversas intenções projetivas que integram a estrutura dos objetivos educacionais, em íntima relação com a estrutura do fenômeno educacional. Dentre as intenções projetivas refletidas pelo autor, destacamos: a personalização do sujeito,

a politização e a culturalização.

O primeiro diz respeito ao "desafio constante que nos colocam os sujeitos da educação como sujeitos da aprendizagem da cultura".⁽⁵¹⁾

Trata-se de viver o processo educativo como autênticos sujeitos do discurso cultural. "Se a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto", diz Freire: "só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço- temporais for capaz de introduzir-se nelas de maneira crítica".⁽⁵²⁾

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, mais o homem emergirá dela conscientizado e comprometido com a sua realidade, na qual, porque é sujeito, deve intervir e não simplesmente se acomodar.

Na educação como cultura, existe uma dimensão propriamente política, pois sabemos que "o sentido da existência é vivido por todos".⁽⁵³⁾ Rezende nos adverte a respeito do caráter universalista da cultura e da política, refletido por Gramsci. Concretamente, a vivência da dimensão política da cultura conota a "divisão da sociedade em classes sociais e o conflito que se estabelece entre elas".⁽⁵⁴⁾

A politização é, pois, a vivência do conflito que a divisão social acarreta para a cultura e a própria sociedade. Sem pretender uma homogeneização pura e simples da sociedade, a política não pode deixar de lado uma dimensão essencial que é "a relação de todos com o bem comum".⁽⁵⁵⁾

O problema político, mais do que o do poder, consiste em esclarecer e fixar o sentido do seu exercício. Em termos educacionais, a nosso ver, este sentido consiste em levar o educando a uma visão crítica da sua cultura, à compreensão das razões da peculiaridade das suas manifestações e ao livre conhecimento das outras culturas, construídas sob estruturas diversas à da sua própria cultura.

A culturalização refere-se, segundo Rezende, "ao mundo concreto com o sentido que realmente tem, enquanto afetando a

existência de tudo e de cada um".⁽⁵⁶⁾

O destino social da educação, pois, decorre da própria concepção da cultura como sentido da existência.⁽⁵⁷⁾ Cabe à educação, concebida como trabalho gerador de cultura, a dimensão primordial de socializar esta mesma cultura, intensificando, pois, o sentido da existência.

Caminhar nesta direção supõe o desenvolvimento da consciência crítica que emerge da relação homem-mundo. Nesse sentido, a arte é sem dúvida efetiva, pois é de tal relação que ela própria emerge.

Partindo das relações que se estabelecem entre a educação e o mundo, o educando e a cultura, nos fica viabilizado conceber a educação como sendo o "fenômeno da aprendizagem da cultura".⁽⁵⁸⁾ distinguindo, na densidade semântica desta asserção, dois aspectos complementares: uma aprendizagem ao mesmo tempo humana e significativa. Se a educação é um fenômeno, ela é antes de tudo uma experiência profundamente humana. Acreditamos que o homem não aprende somente com a inteligência, mas também com seu corpo, sua sensibilidade e imaginação, na interação com seus semelhantes. Sendo assim, do ponto de vista da educação humanizante, encontram-se como temas fundamentais: a pessoa como um todo e o auto-conhecimento, o conhecimento enquanto ato criador, a experiência, a auto realização e as relações intersubjetivas.

Este modo de ver a educação é revolucionário, porque entra em choque com a maneira de proceder das escolas atuais, as quais revivenciam a atitude científica e a filosofia pragmática e profissionalizante, nascidas no movimento histórico do século XIX. Tais escolas, emparedadas frente ao sistema econômico, estão de fato mais preocupadas com o processo de escolarização do aluno, munindo-o de conhecimentos e habilidades para o desempenho de determinada profissão do que com "educar no sentido da realização de todas as capacidades humanas e não apenas das cognitivas".⁽⁵⁹⁾

É também um modo revolucionário de ver a educação, por chocar-se com as concepções behavioristas, que concebem o homem

como "organismo passivo, governado por estímulos advindos do ambiente externo" e/ou com as concepções psicanalíticas, que vêem o homem como "um ser determinado pela sua história de vida, como um brinquedo entre as forças psíquicas inconscientes e as pressões sociais externas".⁽⁶⁰⁾ Os pensadores da psicologia humanista colocam a pessoa humana e a sua experiência no centro dos seus interesses.⁽⁶¹⁾

Neste ponto, vale-nos conceber a educação pela arte como forma de educação humanizante, pois atualiza-se pela interação do homem total, ou seja, pela união das esferas afetiva, intelectual e social da natureza humana.

Se o sentido do conhecimento se concretiza em experiências vividas no devir humano, a arte é uma forma de conhecer que intensifica a relação entre o devir humano e a aprendizagem.

A aprendizagem vista, por este ângulo, apresenta elevado nível de envolvimento, pois a pessoa inclui-se nesta experiência como um todo e não separa os aspectos sensíveis do lógico. "Trata-se de uma aprendizagem autoiniciada, uma vez que o interesse para aprender provém da própria pessoa que percebe a relação entre o que quer saber e o seu campo de experiência".⁽⁶²⁾

As idéias refletidas acima subsidiam-nos a fixar o sentido da educação como um ato que impulsiona o educando a construir uma existência entre experiências e significações, assimilando e interpretando os múltiplos sentidos que circulam na cultura, para que, em acordo com suas vivências, escolha as direções sempre com vistas em horizontes criticamente ampliados.

No primeiro capítulo deste estudo, refletimos a relação entre arte e sociedade, fundamentando-nos em princípios coerentes aos que defendemos como pressupostos básicos em relação à arte-educação.

No entanto, o discurso histórico da arte-educação no Brasil reflete uma experiência cultural em desacerto com a concepção ontológica do ser, com a importância das relações intersubjetivas na construção social e com os princípios de uma educa-

ção humanizante.

Neste ponto, cabe-nos dizer que o ensino da arte, em alguns núcleos, encaminha-se aos poucos para a reflexão, superando a expressão mecanicista redutiva e convencional, aprofundando e refinando as emoções.

"Educar as emoções não significa submissão ao irracionalismo, mas preparar o indivíduo para que ele seja capaz de tornar suas emoções inteligíveis para si e para os outros. Sem o domínio de uma linguagem articuladora, não há inteligibilidade".⁽⁶³⁾

Uma tentativa neste sentido pode ser realizada através de trocas interpessoais, onde, ao mesmo tempo que se ensina, também se aprende. O processo, neste caso, é a interação intersubjetiva, bem diferente do que se tem realizado na história de nossa educação. Insistia-se, muitas vezes, na imposição de um esquema pré-estabelecido de ver e sentir a arte, sem a preocupação com o pensamento do nosso aluno em relação à mesma, ou com as origens e significados de tal pensamento. Isto implica em consequências que tornam o ensino inaproveitável com relação a sua função social.

Rosiliza Agibert considera que somente o ensino condizente com as funções da arte na escola e na sociedade é consistente. A coerência entre os objetivos, a metodologia e os conteúdos é requisito para que o ensino seja instrumento de formação integral e, conseqüentemente, de transformação social.⁽⁶⁴⁾

A referida autora considera que a coerência depende do "embasamento filosófico, que se encarrega de mover as engrenagens curriculares em perfeita consonância",⁽⁶⁵⁾ traduzido nas concepções humanísticas da arte-educação, "a partir do compromisso com o homem na sua inteireza (razão e sentimento)".⁽⁶⁶⁾

Duas categorias de justificativas têm embasado as tendências do ensino artístico atual: a contextualista e a essencialidade. Apesar da divergência metodológica representada pelas

mesmas, traduzem um ponto comum: o comprometimento filosófico humanista.

Os contextualistas preocupam-se com as consequências instrumentais da arte, ou seja, o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, na percepção, catarse, auto-realização, estruturação mental de símbolos e modelos alternativos de comportamento social.⁽⁶⁷⁾

Dentro desta concepção, é o contexto de quem vai receber a educação que determina os objetivos e a operacionalização do ensino artístico.

À vitalidade de qualquer cultura impõe-se que "seus sentidos sejam expressos e constituídos a partir de suas reais condições".⁽⁶⁸⁾

Não interpretamos a asserção acima como negação da importância das relações interculturais para o progresso de dada cultura. No plano da educação operada no interior de uma cultura definida, essas relações são importantes, já que o contato com sentidos advindos do exterior implicam numa ampliação da consciência de seus membros de forma seletiva e crítica, questionadora, portanto, das concepções de outros povos. O que pretendemos afirmar, todavia, é que a ausência de uma análise da realidade e de um sólido lastro cultural conduz a um ensino despersonalizado e desvinculado dos interesses e necessidades reais do nosso aluno. A inexpressividade de tal ensino não permite perspectivas sincronizadas com a amplitude cultural.

A abordagem essencialista por sua vez, ao invés de considerar primordialmente o contexto para criar as bases de seu ensino, afirma que a real função da arte na escola consiste em que se faça descobrir a própria natureza artística, não necessitando de argumentos ou métodos estranhos para justificar a sua presença na escola. Cabe à estética, teoria e filosofia que investiga a natureza da arte, fornecer os dados orientadores da operacionalização do seu ensino.⁽⁶⁹⁾

O pensamento essencialista promove o desenvolvimento da história e da apreciação artísticas, também do pensamento crítico acerca da arte.

Tal abordagem, a nosso ver, supera a anterior, uma vez que a própria essência da arte garante a sua funcionalidade. Além do que, educar supõe a abertura de visão de mundo trazida pela obra de arte, e a elaboração de novos conceitos.

O ensino artístico, refletido com bases nos fundamentos estéticos, tem-se refletido, senão na prática, pelo menos nos documentos que propõem o encaminhamento metodológico nas escolas de 1º grau. Citamos:

"A Educação Artística, instrumento de Alfabetização Estética, pressupõe aprender a ver, a ouvir com vistas ao domínio mais efetivo da realidade humana, ou seja, compreender o mundo como espaço e tempo construídas e representados pelo homem. Ao se tratar das linguagens artísticas, é fundamental sublinhar a necessidade de alfabetização estética, que tem como ponto de referência a construção dos sentidos humanos, porque deste modo tornam-se instrumentos de manifestação da vida e um meio de apropriação da vida humana".(70)

Com isto, entendemos que o ensino artístico pode levar o aluno a uma representação da arte, condizente com a concretização do pensar e do sentir humanos. É pela alfabetização estética que daremos ao mesmo, condições de expressar, pelas formas artísticas, a leitura do cotidiano e de si mesmo.

Considerando que o conhecimento em artes se dá na "intersecção da experimentação, da decodificação e da informação",⁽⁷¹⁾ parece-nos adequada a afirmação de que o ensino artístico poderia ser descrito como uma experiência consciente, onde intertuam o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte.

Comentamos, anteriormente, que o desenvolvimento cultural reflete uma produção artística que, lenta ou rapidamente, é ca-

paz de instaurar um momento e criar um público. Em outras palavras, o desenvolvimento cultural supõe a qualidade artística e a capacidade do público para o seu entendimento.

Paradoxalmente à representação da arte como apoteose cultural de uma sociedade, a apreciação e os benefícios da experiência estética apresentados em espaços como salas de arte ou concertos é reduzida às minorias.

A escola seria, então, a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para os estudantes, formando fruidores e decodificadores de arte, exercendo o "princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais".⁽⁷²⁾

Não podemos reforçar o discurso de que a arte reduz-se a uma determinação biológica (genialidade) ou a um mistério ou transcendência ao trabalho artístico (inspiração). Tal perspectiva encobre o fato de que a produção e o consumo da arte não se repartem por igual entre as classes sociais e que tanto as atividades artísticas quanto os critérios estéticos são produtos de origem cultural, tornados objetivos à medida que experimentados.

A representação social da arte, ou seja, o pensamento construído a respeito da mesma, acontece num processo consciente de objetivação. Acaso sejam possibilitadas relações de familiaridade com a arte, tal pensamento será alargado em sua extensão e profundidade.

O processo de objetivação, segundo Moscovici, estudioso da teoria das representações, possui a propriedade de tornar concreto o abstrato, podendo ser definido como operação formadora de imagem e estruturante.⁽⁷³⁾

O paradigma da objetivação apresenta caráter tríplice na composição que perfaz o seu desenvolvimento: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização.

Na fase de seleção e descontextualização dos elementos da teoria ou do objeto a conhecer, as informações são objeto de uma seleção em função de critérios culturais (nem todos os grupos

têm o mesmo acesso às informações) e, principalmente, em função de critérios normativos (só é retido aquilo que corresponde ao sistema de valores peculiar). Estas informações são então afastadas do campo científico ou especializado a que pertencem e onde foram concebidas, para serem apropriadas pelo público, que as domina à medida que consegue projetá-las em seu universo próprio.

A outra fase consiste na formação de um "núcleo figurativo", ou seja, uma estrutura conceitual é reproduzida de maneira visível por uma estrutura de imagem.

Chamada naturalização, a terceira fase consiste em concretizar os elementos do modelo figurativo em seres de natureza familiar.⁽⁷⁴⁾

Estas fases, enumeradas por Moscovici em seu trabalho referente à representação social da psicanálise, possuem nítida aplicabilidade nos demais campos do conhecimento, inclusive, no campo do conhecimento artístico.

Recordando o que vimos no capítulo antecedente, o sentido artístico nasce de uma existência compartilhada que, por ser ampliada à coexistência entre seres da mesma raça, permite um grau de compreensão, mesmo numa relação mais afastada e anônima.

Os fenômenos vivenciados pelas trocas culturais transmitidos nos códigos artísticos, permitem-nos afirmar que o conhecimento da arte e da história esclarecem aspectos da própria cultura em que se vive, ampliando a consciência de sua identidade.

Acontece que, na realidade brasileira, de característica multicultural, ao invés de se aproximarem códigos simbólicos entrelaçando experiências humanas, o que temos, emprestando a expressão de Ana Mae, é o "apartheid cultural".⁽⁷⁵⁾

Vejamos: ao povo, limita-se o conhecimento correspondente aos códigos eruditos de arte e se reservam as manifestações folclóricas ou a arte das massas. Às elites, onde se enuncia a abrangência do conhecimento, corresponde o domínio não só dos códigos eruditos de arte, como dos códigos populares. A forma com que tais conhecimentos são encarados, entretanto, denota superficialismo. Aos códigos eruditos corresponde uma admiração como

forma de ascensão social e aos populares corresponde a demagogia de se admirar as "excentricidades" populares. Em ambos os casos, a representação da arte não corresponde à idéia de expressão verdadeira da personalidade e socialidade humanas.

Uma forma de reconhecimento e aproveitamento na educação formal, do alto teor de vivência pessoal ou cultural, contida nas manifestações artísticas, é que os currículos sejam operacionalizados a partir do inter-relacionamento de padrões estéticos e da decodificação de seus conteúdos formais. Segundo Ana Mae, tal operacionalização deve dar-se através da metodologia triangular: a magia do fazer, a leitura dos códigos populares e eruditos e a contextualização dos mesmos no tempo e no espaço. ⁽⁷⁶⁾

Um currículo baseado na metodologia triangular, na qual se interligam o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra, não só está voltado à realidade do nosso estudante (suas necessidades, interesse e desenvolvimento), como representa o respeito aos conteúdos formais artísticos, na realização do homem e da cultura. Equilibram-se, assim, as duas teorias que encampam o ensino artístico: o ensino centrado no estudante e a autonomia e integridade intelectual da disciplina da arte.

O pensamento social nem sempre reconhece a autonomia e integridade intelectual da disciplina artística, como fonte de suas necessárias funções educativas.

O processo de democratização política do País, a partir da década de 80, representou a intensificação do preconceito contra as artes na escola. Ana Mae em "A Imagem no Ensino da Arte", 1991, sintetiza as possíveis causas desta tentativa de exclusão:

1º) Mais do que a referência ao ensino artístico como inaproveitável e fraco, salienta-se que sua obrigatoriedade nasceu de uma exigência legal imposta pela ditadura militar.

2º) Opina-se que a educação no Brasil tem que ser direcionada à recuperação dos conteúdos e, nesta perspectiva, arte não tem conteúdo. ⁽⁷⁷⁾

Essas afirmações são injustas. Sabemos que a obrigatoriedade do ensino da arte é camuflada, devido à ausência de condições criadas e/ou oferecidas para a sua efetividade. Além do mais, o fato de não se reconhecer o conteúdo das manifestações artísticas, confirma a existência de um pensamento irrefletido e irresponsável com relação à arte.

Lembramos aqui a referência feita, no capítulo anterior, às teorias que refletem a arte como processo de concretização da personalidade do artista e da espiritualidade de sua época (Pareyson), a partir dos padrões intersubjetivos de relacionamento e da coexistência humana (Schutz).

A coesão do que está contido na epistemologia da arte e na natureza do processo artístico, pode confirmar o pressuposto de que o ensino da arte é capaz de desenvolver a experiência pessoal e interpessoal.

O caminho, pois, para a sobrevivência aos disparates acima enunciados, é tornar claros os conteúdos da arte na escola, reafirmando a importância da crítica de arte da história da arte, do fazer artístico, todos elementos fundamentados na estética.

Consideramos a relevância do pensamento essencialista no sentido de que:

1º) Representa o retorno da arte à educação, porque promove a qualidade do ensino, incompatível com as práticas marcadamente tecnicista e/ou marcadamente espontaneísta no decurso do ensino artístico nas escolas brasileiras.

2º) Um ensino que reconhece os benefícios do processo artístico para a natureza humana, tem como consequência natural o cumprimento de seus fins psicológico e social.

3º) A visão essencialista, apropriadamente, estimula e indica a metodologia triangular: o fazer artístico, a história da arte e a apreciação artística, como possibilidade de operacionalizar o ensino artístico, através de experiências que integrem os aspectos cognitivo, executivo e expressivo da arte.

Os fundamentos que aqui refletimos para a efetiva prática

da Educação Artística, apresentam a força da fundamentação estética. Tal fundamentação contraria o superficialismo contido nas orientações legais que embasam a prática do ensino artístico nas escolas brasileiras.

Comprometido com a ação educativa integral, o ensino da arte deve alargar sua ação em sincronia com as exigências da pessoalidade, da socialidade e do futuro.

Para tanto, devemos aproximá-lo do que se entende por experiência integral. A arte, como experiência, será pois, o foco de nossa investigação no capítulo seguinte, projetando uma visão que considera a natureza artística identificada com a totalidade da natureza humana.

NOTAS DE REFERÊNCIAS

¹ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação no Brasil: das Origens ao Modernismo. São Paulo : Perspectiva, 1978, p. 13

² BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação no Brasil: das Origens ao Modernismo. p. 11-81

³ ACQUARONE, F. História da Música Brasileira. Livraria Francisco Alves. Editora Paulo de Azevedo Ltda, RJ, 1948, p. 5

⁴ JANNIBELLI, Emilia D'Anniballe. A Musicalização na Escola. Editora Lidador Ltda, RJ, 1ª edição, 1971, p. 41

⁵ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação no Brasil: das Origens ao Modernismo. p. 36

⁶ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação no Brasil: das Origens ao Modernismo. p. 77

⁷ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação no Brasil: das Origens ao Modernismo, p. 87

⁸ JANIBELLI, Emília D'Anniballe. A Musicalização na Escola, p. 41

⁹ Cadernos de Arte-Educação 2 AESP, 1985, p. 11

¹⁰ Cadernos de Arte-Educação 2, AESP, 1987, p. 2

¹¹ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: Conflitos/Acertos. São Paulo, Editora Max Limonad Ltda, 1985, 2ª edição, p. 14

¹² JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. A Musicalização na Escola, p. 42

¹³ BRESSAN, Wilson José. Educar Cantando - A Função Educativa da Música Popular. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 1989, p.22

¹⁴ BRESSAN, Wilson José. Educar Cantando - A Função Educativa da Música Popular, p. 22

¹⁵ JANNIBELLI, Emilia D'Anniballe. A Musicalização na Escola, p. 43

¹⁶ V. LOBOS., citado por ACQUARONE, F. História da Música Brasileira, p. 257

¹⁷ V. LOBOS., citado por ACQUARONE, F. História da Música Brasileira, p. 258

¹⁸ V. LOBOS., citado por ACQUARONE, F. História da Música Brasileira, p. 258

¹⁹ MAGALHÃES, Annabella de A. Arte-educação e o Deficiente Auditivo. "In" Espalo. Informativo Técnico e Científico do INES. Ano nº 1, julho/dezembro, 1990, p. 45

²⁰ Cadernos de Arte-Educação 2, AESP, 1987, p. 13

²¹ MAGALHÃES, Annabella de A. Arte-Educação e o Deficiente Auditivo. "in" ESPAÇO. Informativo Técnico Científico do INES. p. 45

²² MAGALHÃES, Annabella de A. Arte-Educação e o Deficiente Auditivo, p. 45

²³ READ, Herbert. A Educação pela Arte. Trad. de Ana Maria RABAÇA & Luis Filipe SILVA TEIXEIRA, Revisão de Artur LOPES CARDOSO, Livraria Martins Fontes, SP, 1958, p. 20

²⁴ READ, Herbert. A Educação pela Arte, p. 21

²⁵ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: Conflitos/Acertos, p. 16

²⁶ Cadernos de Arte-Educação (AESP) 2, 1987, p. 14

²⁷ Cadernos de Arte-Educação (AESP) 2, 1987, p. 16

²⁸ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte/Anos Oitenta e Novos Tempos. Editora Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, p. 23

²⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 1930/1973, 11ª ed. Ed.Petrópolis, Vozes, 1989, p. 180

³⁰ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 1930/1973, p. 183

³¹LANGER, Suzanne K. Filosofia em Nova Chave. Ed. Perspectiva, SP, 1971, p. 104

³²FONTANEL-BRASSART, Simone & ROUQUET, André. A Educação Artística na Ação Educativa. Tradução de Maria Leonor FERNANDES ANTUNES. Livraria Almedina, Coimbra, 1977, p. 30

³³DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que Arte-Educação, 3ª ed. Campinas, SP, Papirus, 1988, p. 77

³⁴DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que Arte-Educação, p. 77-78

³⁵DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 2ª ed. Campinas, SP, Papirus, 1988, p. 129

³⁶BRESSAN, Wilson José. Educar Cantando- A Função Educativa da Música Popular, p. 118

³⁷Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo. Coletânea de Legislação do Ensino de 1º, 2º e 3º Graus. Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1982, p. 153

³⁸Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 155

³⁹Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 156

⁴⁰Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 156

⁴¹Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 156

⁴²Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 156

⁴³Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 157

⁴⁴Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 156

⁴⁵Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 158

⁴⁶ Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 158

⁴⁷ Parecer 540/CFE "in" ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo, p. 159

⁴⁸ BRESSAN, Wilson José. Educar Cantando - a Função Educativa da Música Popular, p. 59-60

⁴⁹ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, SP, Cortez: Autores Associados, 1990. Col. Polemicas do Nosso Tempo, V. 38, p. 82

⁵⁰ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 82

⁵¹ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 82

⁵² FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 8ª ed. 1983, Coleção Educação e Mudança, Vol. I, p. 61

⁵³ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 83

⁵⁴ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 83

⁵⁵ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 83

⁵⁶ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 83

⁵⁷ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 73

⁵⁸ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 43

⁵⁹ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação, SP, Editora Moraes, 1983, p. 64

⁶⁰ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação, p. 48

⁶¹ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação, p. 49

⁶² MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiane., citados por BRESSAN, Wilson José. Educar Cantando - a Função Educativa da Música Popular, p. 48

⁶³ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: Conflitos/Acertos, p. 20

⁶⁴ AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. A Sensibilidade na Formação do Arte-Educador e suas Influências na Prática Docente. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre no curso de pós-graduação em educação da UFPR. Curitiba, 1988, p. 41

⁶⁵ AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. Ob. cit. p. 41

⁶⁶ AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. Ob. cit. p. 41

⁶⁷ BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: Conflitos/Acertos, p. 54

⁶⁸ DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação, p. 136

⁶⁹ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: Conflitos/Acertos, p. 56

⁷⁰ Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Ensino 1º Grau - Educação Artística, 1990

⁷¹ BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. Editora Perspectiva - Fundação IOCHPE - 1991, p. 32

⁷² BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte, p. 33

⁷³ MOSCOVICI, J., conforme JODLET, Denise. A Representação Social: Fenômenos, Conceito e Teoria. Em: Moscovici J. Psicologia Social II - Barcelona: Paidós, 1986, p. 483

⁷⁴ MOSCOVICI, J., conforme JODLET, Denise. Ob. cit. p. 482-483

⁷⁵ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte/Anos Oitenta e Novos Tempos, P. 33

⁷⁶ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte/Anos Oitenta e Novos Tempos, p. 34

⁷⁷ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte/Anos Oitenta e Novos Tempos, p. 23

CAPÍTULO IV - DA LEI À EXPERIÊNCIA

A constatação de que o ensino artístico no Brasil continua a apresentar características parciais, que tendem entre os extremos do mecanicismo racionalista e do espontaneísmo emocionalista, demonstra que seus princípios não condizem com a unidade da arte.

Nas reivindicações prospectivas, entretanto, encontramos o pensamento essencialista que busca seus fundamentos na epistemologia da arte e na natureza do processo artístico.

Afirmamos, desde o início deste estudo, que a especificidade da arte é requisito primordial e gerador natural de sua funcionalidade no sentido pessoal, social e, portanto, educacional. Consequentemente, o ensino que emerge da pesquisa da própria essencialidade artística, interaciona a unidade do homem e a unidade da arte, garantindo a coerência de seus objetivos e a consistência de seu desenvolvimento.

Um ensino em tais dimensões, aproxima-se do que se entende por experiência.

No dizer de José Alberto Pedra, o currículo, enquanto plano, "é um documento escolar que expõe com maior ou menor clareza a compreensão que seus formuladores têm do que significa 'ser-no-mundo'", ou mais precisamente de como - o - mundo - é - apreendido - pelo - ser. Existe, portanto, em todo currículo, uma compreensão do que é a experiência humana. (1)

J.A. Pedra atenta-nos para o fato de que as concepções fenomenológicas consideram como experiência todo ato cognitivo em que o objeto se nos dá de forma direta.

Acrescentando ao seu constructo o dizer de Merleau Ponty:

"o que eu chamo de experiência da coisa ou da realidade... é minha total coexistência com o fenómeno, no momento em que ele está de todas as maneiras em sua articulação máxima, e 'os dados dos diferentes sentidos' estão dirigidos para esse pólo... as aparências são para mim aparências de um certo espetáculo verdadeiro", (2)

o autor propõe à nossa reflexão:

a) o ser humano, dono de características próprias, adquire experiência que é organizada e pode ser comunicada; b) a experiência é o produto de participação em situações concretas de vida e se produz dentro de um equilíbrio dinâmico nas práticas cotidianas; c) a compreensão e descrição da experiência só podem acontecer a partir das perspectivas individuais de vida. (3)

Pelo exposto, fica clara a extensão em que a experiência está contida no horizonte curricular. É de nosso interesse estabelecermos vínculos entre a experiência e o que se pretende com a educação formativa e humanizante, fundamento do ensino artístico.

Aproximando-nos de Lanier, dizemos que o forte conceito necessário, para que se constate a efetividade de um ensino nestas dimensões, é a ampliação do âmbito e da qualidade da experiência estética. (4)

Ainda na esteira do pensamento do autor, dizemos que:

1º) A experiência estética é desfrutada pelo indivíduo anteriormente à sua entrada na escola e também fora dela. Por isto, não nos cabe a pretenciosa afirmação de que a educação estética supõe "criar" nos indivíduos uma sensibilidade estética.

O conceito defendido deve empregar o termo "ampliar", uma vez que não propiciamos ao aluno a introdução à experiência estética, mas ampliamos o que já está lá.

2º) Os estímulos que propiciam respostas estéticas em benefício da educação formal parecem ser o meio natural, a tradição de arte popular e as multifacetadas sensoriais que estão pelo mundo, veiculadas pela mídia eletrônica como o cinema e a televisão (a arte de massas).

Embora estas respostas às artes populares sejam diferentes em qualidade e/ou quantidade daquelas que vêm da informação artística pela vivência com as Belas Artes, havemos de reconhecer o valor das experiências estéticas do cotidiano para o ensino da arte, uma vez reconhecida e apropriadamente explorada.

3º) Podemos ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética, estabelecendo currículos e estratégias capazes de trazer o aluno dos momentos estéticos vividos em seu ambiente natural para as Belas-Artes, área específica do professor. Tal procedimento, ao levar em conta a bagagem cultural do sujeito que aprende e as relações intersubjetivas de trocas culturais, permite que a arte se concretize naturalmente na sala de aula.

Da apreciação dos contornos metodológicos, com bases na essência da arte, realizada no capítulo anterior, pretendemos, por analogia, buscar o verdadeiro sentido da arte, como experiência, no próprio processo de produção e apreciação artísticas.

Constatamos, pelas abordagens anteriores, que a deficiência na formação dos professores de arte, causada pela exigência legal da polivalência, não permite o desenvolvimento de uma "educação artística e estética que forneça informações - histórica, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer - artístico como auto-expressão".⁽⁵⁾

Precisamos ter como meta o domínio da aprendizagem da arte para que, de fato, "devolvamos a arte à arte-educação".⁽⁶⁾

Ficou claro que, nem sempre, o pensamento social reconhece a autonomia da disciplina artística. No entanto, esta é a condição essencial para que o ensino da arte se desenvolva na medida da experiência integral.

Sabendo que a própria arte nos dá os nortes metodológicos do seu ensino, buscamos, em "a Arte como Experiência", traba-

lho elaborado por Dewey, fundamentos orientadores do fazer e da apreciação artísticos.

O embasamento teórico proposto pelo referido autor apresenta relações entre a arte e a experiência integral, e pode sustentar não só a nossa crítica a um ensino alheio a conotação de envolvimento total do ser, mas principalmente, fornecer os norte para uma prática nestas condições. Acaso a plenitude da realização proposta pelo autor não seja totalmente atingida a nível de sala de aula, pelo menos estaremos orientados por metas coesas e bem fundamentadas, onde se espera a interação intelectual, afetiva e física.

A experiência, no seu sentido generalizado, ocorre continuamente no processo da vida, uma vez que supõe a interação da criatura viva com o mundo que a rodeia.

A existência da unidade na experiência é constituída por uma qualidade única que interpenetra toda a experiência. Esta unidade não se refere nem somente à emocionalidade, nem à praticidade e nem à intelectualidade, pois estas são propriedades que a reflexão estabelece no interior das experiências integrais, não como somatória, mas sim como interação.⁽⁷⁾

As experiências intelectual ou prática, apesar de diferirem de uma experiência distintivamente estética, pelos interesses ou pelos materiais, apresentam uma qualidade emocional satisfatória, a que podemos chamar, estética, pois possui uma realização alcançada por um movimento ordenado e organizado que lhe dá integração interna, própria da estrutura artística.

"Os inimigos do estético não são nem o prático nem o intelectual. São o monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais".⁽⁸⁾

Não há nessas experiências interesse pela experiência em desenvolvimento; não há preocupação em tecer elos entre o que aconteceu antes com aquilo que há de acontecer; não há seleção ou recusa satisfatórias dos elementos constituintes, quer dizer, as coisas não são incluídas em definitivo e nem excluídas defi-

nitivamente; existem começos e cessações ao invés de genuínos inícios e conclusões; uma coisa substitui a outra, sem que uma coisa absorva a outra e a traga consigo.

O circuito de energia que mobiliza uma experiência é responsável pela sua integridade e somente quando se encerra este circuito é que acontece o verdadeiro cessar.

Dewey reconhece a presença de um elemento de padecimento, de luta e conflito em cada experiência, requisito de incorporação vital.

"... a qualidade estética promove o acabamento de uma experiência até torná-la completa e una enquanto emocional".⁽⁹⁾

Dewey, ao considerar as emoções, define-as como qualidades significativas à medida que se convertem em partes de uma situação inclusiva e duradoura. Emoções estão unidas aos eventos em curso e implicam em conexão dos mesmos na busca de resultados. Não existem, pois, emoções isoladas e nada há de automatismo nos estados emocionais.

"A emoção é força que consolida. Ela seleciona aquilo que é congruente e tinge com seu matiz aquilo que é selecionado, proporcionando, assim, unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes".⁽¹⁰⁾

Toda experiência é resultado de interação entre a criatura operante e seu objeto. O término que completa a experiência é a instituição de um sentimento de harmonia.

Cabe à inteligência captar a relação entre o fazer e o sofrer, princípio básico da estruturação de uma experiência.

"Por não se apresentar apenas como fazer e sofrer em alternância, mas consistindo nos dois em relação mútua, uma experiência tem modelo e estrutura".⁽¹¹⁾

Estes dois aspectos devem estar em equilíbrio, uma vez que o excesso de um ou de outro pode tornar a experiência parcial e distorcida em sua maturação. No anelo pelo agir, o indivíduo procura situações nas quais possa fazer maior número de coisas em menor tempo ao invés de decisões refletidas e livres. A resis-

tência é tratada como obstrução e não como um convite à reflexão. Por outro lado, o excesso de receptividade leva a valorização de um agregado de impressões, distante do processo consciente de seleção e construção.

Dewey opõe-se às visões que ignoram o papel da inteligência na produção de obras de arte. Diz o autor: "pensar efetivamente em termos de relações de qualidades é uma exigência severa posta sobre o pensamento, tanto quanto o pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos".⁽¹²⁾

O estético não se acrescenta simplesmente na experiência "como um luxo vão ou uma idealidade transcendente", mas é o "desenvolvimento clarificado e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa".⁽¹³⁾

Esta é a base segura sobre a qual pode ser construída a teoria estética. Deste fato fundamental, desprendem-se algumas implicações. Dentre elas, Dewey reconhece a ausência de um termo único que inclua o que é significado por "artístico" e "estético", sem causar interpretação ambígua.

O termo "artístico" refere-se primordialmente ao ato de produção, enquanto que "estético" refere-se ao ato de percepção e apreciação.

A ausência de um termo que designe a unidade dos dois processos, concordamos com o autor, é lamentável, uma vez que ocasiona a separação dos mesmos. Por um lado, a arte é considerada independente e supersposta ao material estético; por outro lado, considerando-se a arte como processo de criação, desvincula-se a percepção e a apreciação da mesma do ato criativo. Assim também, a inépcia verbal nos compele a utilizar o termo estético em sentido abrangente a todo o campo ou a limitar o termo ao aspecto receptivo-operativo da operação total.

É importante a referência a estes fatos como preliminares, na tentativa de mostrar a concepção de experiência consciente, baseada na conexão entre a produção e a apreciação. Em outras palavras, a relação percebida entre o fazer e o padecer nos aju-

da a compreender que "a arte, enquanto produção e percepção, e a apreciação, enquanto gozo, mantêm uma com relação à outra".⁽¹⁴⁾

A percepção de natureza estética processa-se através de uma energia de ida e vinda que constitui a relação fazer e padecer. Aí se dá a eliminação de tudo o que não contribuiu para a mútua organização da ação e da recepção, como também a seleção dos aspectos que contribuem para a sua interpenetração. O resultado desta experiência é uma obra de arte estética.

"O fazer ou obrar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades, enquanto percebidas, controlam a produção".⁽¹⁵⁾

Parece claro que o processo da produção artística está relacionado organicamente com o estético na percepção.

O feito e o sofrido são recíproca, cumulativa e continuamente instrumentais, com respeito um ao outro. O fazer pode ser enérgico e o sofrer intenso, mas, se não estiverem postos em relação mútua, constituindo um todo na percepção, a obra não será totalmente estética. O fazer artístico poderá se reduzir a uma exibição de virtuosismo técnico, por exemplo, enquanto que o sofrer será um extravasar de emoções ou um devaneio.

O movimento artístico busca a completude da produção que será percebida. Mesmo a composição concebida no cérebro e, portanto, fisicamente privada, é pública em seu conteúdo significativo. A execução satisfatória, pois, implica aqueles que percebem e gozam o produto executado. Existe na leitura de uma obra a intenção de compartilhar, tanto que, no processo de criação, o artista é capaz de incorporar a atitude do que percebe enquanto trabalha.

Dewey diz que a intimidade entre o fazer e o padecer não é tão fácil de ser entendida pelo espectador como o é para aquele que produz, uma vez que o primeiro simplesmente absorve o que já encontra em forma acabada. Receptividade, porém, não é passividade. É um processo que consiste, igualmente, em uma série de atos que se direcionam a uma culminância objetiva. Tal processo

implica atividades muito próximas à do criador e se assim não o for, "o que haverá não será percepção, e sim reconhecimento".⁽¹⁶⁾

Diferenciando os termos, no reconhecimento recaímos sobre um estereótipo previamente formado, onde os detalhes servem apenas ao efeito de identificação. Na percepção, contrariamente ao cômodo ato de reconhecer, há um ato de atividade reconstrutora, conscientemente forte e vívido. Este ato envolve tumultuação no organismo. Nele, cooperam todos os elementos motores, ainda que permaneçam implícitos e não se exteriorizem, e todas as idéias acumuladas que possam servir para a completude da nova configuração. A emoção, longe de representar uma somatória, interage com o ato perceptivo e o penetra.

A receptividade, característica do aspecto estético ou pa-
decido da experiência, implica pois, numa docilidade do eu a qual só se torna possível, através de uma atitude controlada, o que não a impede de ser intensa. Segundo Dewey, "a percepção é um ato de saída de energia a fim de receber, não uma retenção de energia".⁽¹⁷⁾

Constatamos, então, que o ato perceptivo é operante e criativo; supõe interação contínua entre o organismo total e os objetos.

O prático, o emocional e o intelectual são elementos constitutivos da experiência e realizam-se em interação. Dewey os define na essência de suas funções: o aspecto emocional liga as partes num único todo; o intelectual nomeia o fato de que a experiência tem significado; o prático indica que o organismo está em interação com eventos e objetos que o rodeiam.⁽¹⁸⁾

Tanto a elaborada investigação filosófica ou científica quanto o ambicioso exercício industrial e político apresentam qualidade estética, quando seus constituintes formam uma experiência integral. Na experiência integral, as várias partes ligam-se uma às outras, ao invés de se apresentarem em sucessão. Por esta razão, movem-se em direção à consumação e não a uma simples cessação no tempo. A consumação é antecipada a cada momento e sua

degustação é periódica e intensa.

As experiências supracitadas são consideradas intelectuais ou práticas antes de serem consideradas distintivamente estéticas, devido ao interesse e propósito que as controlam. Numa experiência intelectual, a conclusão tem valor por si própria e pode ser separada como a fórmula de uma verdade. Devido a sua inteireza independente, pode ser utilizada como agente em outras investigações. Entretanto, em uma obra de arte "não há tal resíduo auto-suficiente".⁽¹⁹⁾

Na arte, o fim, o término é significativo não por si próprio; não possui outra existência, a não ser como integração das partes. Numa experiência distintivamente estética, as características subordinadas tornam-se dominantes e controladoras e estas são características "em virtude das quais a experiência é uma experiência integrada e completa em si própria".⁽²⁰⁾

Na experiência intelectual, o pensamento acontece em uma conexão de momentos ordenados, que convergem para uma direção única, na busca de um final reconhecido como verdadeiro. Na experiência estética, o pensamento acontece num encadeamento livre e divergente, onde as direções são múltiplas em busca de finais possíveis. Entretanto, a sensibilidade, que realiza a união entre o sentimento e o pensamento, é capaz de induzir ao clímax, ou seja, englobar num momento único todo o processo criativo. A experiência expressiva completa-se num movimento que se destaca de tal modo que tudo o mais é esquecido. Assim sendo, "o que distingue uma experiência como estética é a conversão das resistências e das tensões, das excitações, que em si próprias são tentações para a dispersão, em um movimento dirigido para um término inclusivo e satisfatório".⁽²¹⁾

Uma experiência é uma sucessão de fases que se absorvem mutuamente e de intervalos que se alimentam da latência do porvir. Uma fase cessa e a outra está em preparação. Cada lugar de descanso na experiência é também um padecer, onde são absorvidas as consequências de um fazer anterior. Os momentos de monotonia, di-

zemos, são ativos e reforçam, pelo contraste, a vitalidade da experiência.

"A experiência, como o respirar", diz Dewey "é um ritmo de inspirações e expirações".⁽²²⁾

Neste ponto, podemos dizer que um objeto é peculiarmente estético, quando provem de uma experiência, cujos momentos de vitalidade tornam-se manifestos por si próprios. Assim sendo, os fatores que constituem a experiência atingem a plenitude de seu significado e elevam-se sobre o limiar da percepção, traduzindo-se num objeto capaz de produzir a satisfação característica da percepção estética.

Kant considerou o juízo estético de maneira subjetiva, não colocando o belo no objeto, mas na reflexão que o objeto suscita no sujeito, ativando sua totalidade. Acreditamos que com isto, o filósofo quer dizer que o belo suscita a reflexão, e uma obra, para ser bela, tem esta característica.

O grau reflexivo da percepção estética está ligado à qualidade de execução; conseqüentemente, à intensidade do seu significado. As operações artísticas e vitais podem condensar significados que transparecem no corpo físico do objeto, de maneira a torná-lo símbolo da historicidade humana.

Acrescentadas ao fazer artístico, a história da arte e a apreciação artística complementam o triângulo metodológico fundamentado na estética e referido no capítulo anterior. Estamos aprofundando o sentido destes pólos metodológicos, com bases no parâmetro arte e experiência. Tal intenção implica, também, em apresentar tais programas de arte, relacionando-os à experiência existencial do aluno.

Rouve considera que ensinar arte "não significa impor um corpo de informações, em relação ao qual o aluno é emotivamente neutro". Continua: "consiste, principalmente, na estruturação educacional de cognições emergentes do envolvimento existencial total do aluno".⁽²³⁾

O envolvimento referido aponta para o pressuposto de que

há um "relacionamento" direto entre a obra de arte e nossos modos de vida e pensamento, de maneira que tanto a história contemporânea quanto a não contemporânea emergem da vida. Só um interesse na vida presente pode mover-nos à investigação de um fato passado.

Apesar de compreendermos a história da arte dentro de uma concepção não linear, sabemos que a obra de arte está num tempo e num espaço que envolvem suas circunstâncias.

"... apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade".⁽²⁴⁾

O significado desta socialidade, entretanto, não apresenta conotação determinista. Como dissemos anteriormente, o mundo real atravessa os filtros da personalidade do artista, com a força do sentimento humano na coexistência histórica, também atemporal e não necessária e/ou especificamente localizada. Por isso, tal significado está distribuído de maneira uniforme no tempo e no espaço.

Concordamos com Rouve na consideração de que o determinismo causal, em sua rigidez científica é incompatível com a natureza complexa da história da arte.⁽²⁵⁾

Reforçando a crítica feita ao determinismo naturalista frente à natureza artística, tomamos de Formaggio a consideração de que as leis formais do campo perceptivo que se projeta na expressão e apreciação artística não podem ser assumidas **"no quadro pretensamente neutro e objectivo dos modelos naturalistas, mas sim no quadro das constituições de significados em Acto, isto é, segundo dimensões interpretativas, comunicativas, motivacionais e transacionais de tipo intersubjectivo, social e cultural".⁽²⁶⁾**

Dentro deste quadro, interagem o vivido, a experiência anterior, as pressões dos significados habituais, as condições da expectativa pré-perceptiva, os desejos, as tendências e as tensões dos grupos sociais. O papel ativo que desempenha a nossa inte-

rioridade e corporeidade no ato perceptivo, também a dinâmica do objeto ou situação do nosso enfoque leva-nos a dizer com Formaggio: "Perceber é sempre mais que perceber, ver é sempre mais que ver".⁽²⁷⁾

O presente é fluente e o que está a frente não é só o que está a frente, mas é percorrido por tramas de invisível, move-se num fluxo espacial, do mesmo modo que é fluxo temporal. A percepção é, pois, este campo dinâmico espaço-temporal que, quanto mais o fixamos, mais ele se movimenta. E nós estamos aí, dentro desse mundo.

Neste nascimento da esfera sensível na intuição perceptiva, como diz Formaggio, estão presentes não uma temporalidade genérica, mas um tempo que nos pertence, um tempo aqui e agora; não uma certa história, mas os outros, o grupo, a sociedade, a comunidade dos homens.⁽²⁸⁾

Evitando o "impacto distorcionante das causalidades cronológicas" e sabendo que a irracionalidade inicial dos enunciados de gosto estão unidas à experiência intuitiva e existencial do aluno, Rouve propõe um método que "começa das manifestações de gosto e enunciados verbais de apreciação da arte presentes e retorna aos eventos artísticos do passado e às teorias que iluminam esses eventos".⁽²⁹⁾

Uma proposta com este caráter firma-se no argumento de que a arte está vinculada à realidade do aluno. Cabem aos nortes metodológicos, a investigação e a concretização de tal relação.

Entretanto, pelo que analisamos no capítulo anterior, o ensino artístico nas escolas brasileiras não apresenta esta característica fundamental. Em primeiro lugar, porque a humanidade do aluno não é o centro da atenção dos nossos legisladores. Em segundo lugar, porque a representação social do ensino artístico provém de um pensamento superficial que ignora a essencialidade e o conhecimento real da arte.

Tentativas neste sentido, ou seja, trazer à educação o real conhecimento da arte, quando ocorrem, denotam incompreensão

quanto à unidade da mesma, pela qual as ramificações artístico-disciplinares tornam-se complementares.

Nenhum educador pode aceitar o antagonismo contido nos conceitos veiculados de que apreciação artística envolve "a expressão de proposições de valor embutidas na experiência pessoal", enquanto que adquirir conhecimento de história da arte concerne a: memorização decorada de uma série de cognições extra-individuais.⁽³⁰⁾

Osborne, adequadamente lembrado por Rouve, diz que quanto mais ativo é o "desempenho irreflexivo com o qual se conta operar sem esforço e atenção conscientes", (no caso, os enunciados de gosto e a apreciação), tanto mais facilmente se atingirá o "estiramento da atenção, concentração do controle, aumento e realce da consciência".⁽³¹⁾

Sendo assim, a fruição espontânea e os conceitos teóricos ou as características da história da arte, podem ser vistos numa relação complementar.

Em outras palavras, é mais fácil para o aluno aprender racionalmente aquilo que já sentiu intuitivamente. Quer dizer, a cognição conceitual não emerge acabada do contato imediato com a obra de arte. Rouve diz: "enunciados verbais são preparados por incubação pré-verbal, não volitiva e não analítica".⁽³²⁾

A autora considera também que a pré-organização dos pronunciamentos lingüísticos tingidos esteticamente não está reduzida à privatividade. A manifestação de tais pronunciamentos é pública e encontra enunciados de gosto similares, não verbais, não volitivos e não analíticos.

A importância dos detalhes pré-conceituais está no fato de revelarem o caráter intersubjetivo da experiência estética, um dos conceitos prioritários que tem movido a nossa investigação.

Os enunciados de gosto conduzem a sentenças verbais apreciativas de arte que evoluem a pronunciamentos arte-históricos descritivos e/ou avaliativos. Sendo assim, "o gosto forja o primeiro retinir inaudível na cadeia que une prática e teoria, vida

e método, agora e ontem".⁽³³⁾

Como vemos, remover a causalidade improvável e a cronologia restritiva não quer dizer a adoção de um currículo de itens desconectados que favoreça as situações educacionais não estruturadas, já bem conhecidas. Pelo contrário, reclama uma estrutura mais produtiva.

Para uma apresentação pedagógica das formas artísticas em um todo coeso, que envolve o aluno e a arte também como alternativa metodológica apropriada para o alinhamento cronológico que tenta dirigir o fluxo da história da arte, citamos a sugestão de Sônia Rouve, ou seja **"abordagem sincrônica dos eventos artísticos"**.⁽³⁴⁾

Em tal abordagem, não se deixa de reconhecer que nenhum setor da história da arte pode ser inteligível, se tomado isoladamente. A sucessão, porém, passa ao subterrâneo e a simultaneidade deve emergir para a superfície. As conexões causais são atenuadas pelo recurso das analogias e associações, a partir do gosto diário, não racionalizado e também das avaliações discursivas, indicativas do envolvimento existencial do aluno. Em resumo, podemos conjugar o interesse presente dos estudantes com as produções passadas dos artistas em um todo natural e intersubjetivo.

Essa forma metodológica, ao invés de realizar-se irreflexivamente e, portanto, sem preocupação com o aluno e sua realidade, apresenta, no corte transversal temporo-espacial, a virtualidade de ser um eco, no tempo e no espaço, da **"situação existencial"** do aluno, aproximando o ato educativo da experiência estética.

4.1. A Arte como Experiência Estética

Luigi Pareyson entende por estética toda a teoria que se refira à beleza ou à arte. Existem maneiras diversas de delineamento desta teoria: ou como doutrina de princípios sistemáticos, ou como fenomenologia que interroga e faz falar os dados concre-

tos da experiência, ou como metodologia da leitura e crítica da obra de arte. A estética reflete a beleza, onde quer que ela se encontre: no mundo sensível ou no mundo inteligível, produto da arte ou da natureza. Busca na concretude das experiências o seu significado, e por isso é também filosofia.⁽³⁵⁾

Cabe também à estética compreender a história dos povos e das culturas e a lógica interna dos movimentos que conduzem às transformações no estilo.

Estética não é a história, a Estética explora, na história, as iniciativas que edificam a cultura em todas as épocas, descorrendo uma história. Cada olhar novo do homem à paisagem, cada gesto novo que cria uma nova forma se inscreve na cultura. A atenção da Estética volta-se ao que se situa aquém do cultural, pois se empenha em apreender o fundamental, ou seja, o sentido das coisas, garantindo que a busca que se faz é a do verdadeiro. Invocando Kant, o que torna possível a experiência estética é a questão crítica, e hoje podemos retomá-la, orientando a crítica para uma fenomenologia e, depois, para uma ontologia.⁽³⁶⁾

Ao referir-se à experiência estética, Kant a considera fundamentada na intuição ou no sentimento dos objetos que nos satisfazem. Essa satisfação começa e termina com os objetos que a provocam, os quais agradam por si mesmos. Diz o filósofo que "... eles despertam e alimentam em nosso espírito uma atitude que não visa ao conhecimento e à consecução de interesses práticos da vida".⁽³⁷⁾

Consequentemente, o belo é propriedade das coisas que agradam sem conceito e que nos provocam uma atitude contemplativa, de caráter desinteressado.

Por outras palavras, o filósofo converteu o belo à condição de objeto da experiência estética, a qual se caracteriza pela "aconceptualidade (não determinada por conceitos), pelo desinteresse (é contemplativa) e pela autotelia (tem finalidade intrínseca)".⁽³⁸⁾

O caráter reflexionante do princípio kantiano nos inte-

ressa, assim como a sua idéia de "atitude desinteressada", porque sugerem, respectivamente, a atividade criadora e a libertação dos preconceitos no encontro com a obra de arte. Kant começou a aplicar os princípios da filosofia crítica do gosto e preparou os fundamentos para uma nova teoria da arte. Schiller se propõe à tarefa de completar o sistema entrevisto por Kant.

Na intenção de mostrar o que falta para a completude do sistema Kantiano - uma dedução objetiva do juízo de gosto, Schiller recorre a um conceito de experiência. A arte não pode ser construída sobre um mero jogo subjetivo entre imaginação e entendimento, jogo mediante o qual Kant deduzia o juízo de gosto, mas precisa ter uma pretensão universal determinada na própria razão. (39)

Schiller empenha-se em mostrar como ocorre esta amarração do juízo estético aos princípios da razão - não em seu uso teórico, mas em seu sentido prático (sublime), uma vez que é impossível dispor de um critério do tipo das ciências físico-matemáticas para fundamentar o juízo de gosto. Por isto, apela para o mesmo procedimento utilizado por Kant na parte prática da sua filosofia: o critério de objetividade do belo não pode ser encontrado na ordem do ser (particular, empírico), mas na ordem de um dever ser, que confere ao juízo estético o caráter de um imperativo. Seguindo o mesmo plano traçado por Kant na investigação do imperativo, Schiller chega a afirmar que o juízo sobre o belo nunca é inteiramente puro e o equilíbrio permanece apenas uma idéia. (40)

A beleza, na idéia, é indivisível, mas, na experiência será sempre dupla, pois o homem se entregará à contemplação estética, conforme seu estado de espírito momentâneo.

Para evitar, então, este caráter empírico, subjetivo, inerente aos juízos estéticos, Schiller busca no "dever ser" o critério de validade objetiva, mesmo que jamais ocorra.

Os caracteres subjetivo e objetivo do juízo estético refletem a própria natureza humana, a qual apresenta-se sob dois

aspectos: razão e sensibilidade. É inútil elevar racionalmente o homem sem cultivar sua sensibilidade, assim como, em virtude da desta, negar sua racionalidade.

"No impulso lúdico razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar do domínio de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade, tanto em face das determinações do sentido, quanto em face das determinações da razão. Essa 'disposição lúdica' suscitada pelo belo é um estado de liberdade para o homem".(41)

No impulso lúdico,então, o homem desfruta de liberdade em meio ao mundo sensível, pois está projetando simbolicamente sua própria liberdade no seu objeto de contemplação.

Aqui cabe a lembrança de que a idéia da contemplação estética,como livre jogo (jogo, entre a imaginação e o entendimento e livre, porque não sujeito a regras ou conceitos) foi apresentada por Kant. Schiller, como se vê, radicaliza esta idéia, entendendo o impulso lúdico como um jogo entre as capacidades racionais e sensíveis do homem e estende a ausência de regras ou conceitos a uma verdadeira liberdade humana.

Uma das buscas neste estudo é o sentido de expressividade humana. Não é difícil associarmos a esta expressão um sentido de liberdade. E Schiller focaliza a liberdade no ponto de encontro entre razão e sentimento.

A liberdade tem seu início quando o homem é completo no desenvolvimento dos seus dois impulsos fundamentais e,consequentemente,ela terá de faltar quando ele for incompleto, pela exclusão de um dos dois impulsos. Tem-se que saber como resgatá-la, na possibilidade de tornar o homem completo novamente.(42)

O impulso sensível precede o racional na atuação, a sensação precede a consciência e nesta precedência do impulso sensível está a chave da história da liberdade humana, ou seja, é pela sensibilidade que essa história tem início.

Existe um momento em que o impulso vital age como nature-

za e necessidade e a sensibilidade é poder, enquanto a forma atua contra o impulso vital. No estado de pensar, para o qual o homem deve passar, a razão será poder e a necessidade física deve ser substituída pela necessidade lógica ou moral. Então, existe ora uma determinação sensível e ora uma determinação racional. A mente, por sua vez, passa da sensação ao pensamento, mediante uma disposição intermediária onde existe uma negação que se dá pela oposição. Acontece que, nessa disposição intermediária, a sensibilidade e a razão atuam em conjunto, são mutuamente ativas e, portanto, suprimem mutuamente sua coerção. (43)

Schiller considera esta disposição intermediária uma disposição livre, uma vez que não é constrangida nem física, nem moralmente ou racionalmente.

Se "chamamos físico o estado de determinação sensível, e lógico e moral o de determinação racional, devemos chamar estético* o estado de determinabilidade real e ativa". (44)

Caso este estado não seja preenchido na sua negatividade, fica vazio, passivo - quer dizer, nele não entra o estado estético, que é ativo.

Se ausência de determinação por falta era representada como uma "infinitude vazia", a liberdade de determinação estética é considerada uma "infinitude plena". Assim, a liberdade que havia sido tomada do homem pela coerção unilateral da natureza na sensação e pelas leis exclusivas da razão no pensamento, a dis-

* Asterisco do autor, para explicar a significação do termo: "todas as coisas que de algum modo possam ocorrer no fenômeno são pensáveis sob quatro relações diferentes. Uma coisa pode refletir-se imediatamente a nosso estado sensível (nossa existência e bem-estar): esta é a sua índole física. Ela pode, também, referir-se a nosso entendimento, possibilitando-nos conhecimento: esta é sua índole lógica. Ela pode, ainda, referir-se a nossa vontade e ser considerada como objeto de escolha para um ser racional: esta é sua índole moral. Ou, finalmente, ela pode referir-se ao todo de nossas diversas faculdades, sem ser objeto determinado para nenhuma isolada dentre elas: esta é sua índole estética.(...)

Existe, assim, uma educação para a saúde, uma educação do pensamento, uma educação para a moralidade, uma educação para o gosto e a beleza. Esta tem por fim desenvolver em máxima harmonia o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais".

posição estética - a beleza - devolve ao homem tornando novamente possível a humanidade, a capacidade da humanidade. Cabe a sua vontade usá-la ou não.

Portanto, nas pessoas com sensibilidade desenvolvida, que colocam seu prazer na experiência de toda a sua capacidade, mais que no ato isolado, seja sensível, seja racional, o estado estético estende-se por um espaço maior. As pessoas que não suportam este estado de indeterminação, não encontram o resultado do que buscam no estado de ilimitação estética. Estas temem o vazio e contentam-se com ocupações sem expressão; aqueles não suportam a limitação e nasceram para o todo.

O homem educado esteticamente, ou seja, o homem lúdico é chamado por Schiller de "nobre".⁽⁴⁵⁾

Assim, concebemos o homem educado esteticamente, na esteira da reflexão Schilleriana:

1º) ele vive na plenitude de sua natureza, equilibrando suas faculdades;

2º) ele está destinado a aperfeiçoar a realidade, pois não trata somente o ente racional como autônomo, mas tudo a sua volta como dotado de autonomia, enobrecendo também o universo da matéria;

3º) deixa com que a forma dele se aproxime pelo exterior, ou seja, em sua habitação, seus utensílios e aos poucos ela vai tomando posse dele mesmo, transformando de início o homem externo e aos poucos, e por fim, o homem interno;

4º) deixa o prazer livre entrar no rol das suas necessidades e sabe unificar prazer e dever, e sabe obedecer a sua razão com alegria.

A cultura estética reúne, portanto, as forças sensíveis e racionais do ser humano, com vistas à união da dignidade moral e felicidade.⁽⁴⁶⁾

Movimentando-nos nestas reflexões, podemos dizer que a experiência estética encadeia, através da sensibilidade, processos que unem as esferas humanas no equilíbrio da razão e do senti-

mento.

Aprofundando ainda mais a descrição da experiência estética, encontramos o pensamento de Mikel Dufrenne, que propõe uma estética onde a filosofia é também fenomenologia, pois descreve a própria experiência estética que se oferece e onde se revela o fenômeno denominado objeto estético.⁽⁴⁷⁾

Esta experiência mantém relação com o mundo percebido e com a cultura e nos reconduz às origens, à primitividade do nascimento do olhar e da admiração. A estética floresce da cultura, mas busca primordialmente na natureza humana as suas reflexões. E faz parte da natureza humana a contemplação da beleza.

Podemos dizer, então, que a abrangência da estética é ampla e a densidade de sua reflexão apresenta caráter especulativo e concreto ao mesmo tempo. A estética emparelha-se à concretude das experiências expressivas e contemplativas e tenta desvendar-lhes o significado.

A importância da experiência estética está no seu poder de reconciliar o homem consigo mesmo, pois ela se situa naquele ponto em que o homem experimenta sua familiaridade com o mundo: a origem.⁽⁴⁸⁾

Na experiência estética, sentimos como que um retorno às nossas origens, um encontro com o ser oculto com o ser histórico da nossa própria vida e com os sentimentos humanos que nos unem aos nossos contemporâneos, como seres da mesma raça.

Heidegger reflete a arte em íntima relação com as concepções hermenêuticas da verdade e do ser. O filósofo considera a excelência da obra de arte, à medida que ela constrói um mundo, dizendo um ser verdadeiro. A arte é um meio de fazer o ser dos seres emergir, desocultar-se, transformando a verdade num acontecimento histórico concreto.⁽⁴⁹⁾

"A beleza é o modo como a verdade, enquanto desocultação, ocorre".⁽⁵⁰⁾

A obra de arte "deixa a terra a ser terra",⁽⁵⁰⁾ diz Heidegger e, precisamente através da materialidade dos materiais, abre ao

homem um mundo, sobre o qual o homem histórico cimenta a sua morada. Para que possamos compreender a obra de arte, é preciso penetrarmos na abertura de um mundo, aconchegando-nos neste espaço aberto que a obra ergueu. Portanto, compartilhamos com Heidegger a posição de que toda a compreensão tem suas raízes no caráter histórico da compreensão existencial.⁽⁵¹⁾

O homem então, é um ser - no - mundo, tem necessidade de se sentir bem entre as coisas e tem necessidade do belo.

O belo é um valor e um valor não é só aquilo que é procurado, mas é aquilo que é encontrado como respostas às nossas tendências e satisfação de necessidades. O valor está enraizado em certos objetos, assim como a exigência de valor está enraizada na vida.

Há uma sede de beleza no homem, que só se torna consciência quando está satisfeita. E esta satisfação se dá pelos objetos que oferecem não apenas sua presença, mas sua plenitude se anuncia no sensível. Segundo Mikel Dufrenne, o belo é um valor experimentado nas coisas, quando a percepção cessa de ser utilitária. A experiência estética manifesta a condição humana de estar em estreita relação com o mundo, pois "estar no mundo não é ser uma coisa entre as coisas, é sentir-se em casa entre as coisas mesmo as mais surpreendentes e as mais terríveis, porque elas são expressivas".⁽⁵²⁾

A experiência estética plena é aquela onde a presença física da arte reclama a contemplação ativa do espectador. A interação entre sujeito e objeto corresponde a uma "presença concreta" de ambos, para a qual como diz Merleau Ponty, "o corpo vai ao encontro do corpo".⁽⁵³⁾

Ainda dizendo Merleau Ponty, o que a arte expressa, o mundo que ela diz, não é uma idéia ou um conceito abstrato, ou uma "vista sem visão que viria se acrescentar à visão", pois, na superfície do visível, existe uma reserva invisível. Tal reserva é a busca e a revelação na experiência estética; é o sentido de um mundo que faz eco no mais profundo do corpo e que se dá a sen-

tir no imaginário.⁽⁵⁴⁾

O sentido aparece na experiência estética porque o juízo que visa à verdade coloca em jogo o acordo das faculdades.

A experiência estética se torna promessa de razão, quando a imagem se torna sentido pela idéia estética. Para que este sentido apareça, é necessário que as potências da consciência estejam presentes na experiência e que a percepção estética, que é aberta, solicite a reflexão sobre elas.

A experiência estética testemunha uma aptidão do homem para a racionalidade e no domínio prático para a moralidade. Voltando nosso pensamento a Kant, no livre acordo das faculdades, "o intelecto se supera rumo à razão, quando os conceitos se ampliam em idéias estéticas e quando a brancura do lírio se torna símbolo da inocência, e a imaginação se liberta do domínio do intelecto, refletindo a forma do objeto e 'se divertindo na contemplação da figura'".⁽⁵⁵⁾

Entendemos aí que, ao abrir-nos à presença do objeto, não renegamos nosso poder de conhecer, mesmo que o sentido que no belo é estimulado seja indeterminado. O estímulo do belo, que nos inspira, nos mobiliza e nos torna disponíveis, faz-se fundo para as figuras da moralidade, pois estas solicitam um engajamento total da pessoa preparando o homem, em sua aptidão, para a ciência humanizada. Sem dúvida, a arte não é ciência, mas a prepara, provocando o pensamento para os obstáculos epistemológicos e, principalmente, exercendo o intelecto em objetos ainda imaginários. Pensando bem, a verdade de uma teoria se recomenda pela sua boa forma, e é materialmente verdadeira com a condição de sê-lo formalmente.

Contudo, a forma que se presta à necessidade lógica não tem nada em comum com a Gestalt que se faz necessária para atender aos apelos da necessidade sensível.⁽⁵⁶⁾

Langer, em *Sentimento e Forma*, baseando-se nas idéias de Cassirer, apresenta uma teoria que diz serem as obras de arte, símbolos de emoções. Segundo esta teoria, as obras de arte não

imitam e nem reproduzem a emoção ou situação concreta da realidade, porém apresentam na sua forma estrutural, o padrão, a Gestalt do sentimento e da emoção.⁽⁵⁷⁾

Ao lado dos que aceitam esta teoria, acreditamos que as entidades artísticas captam a estrutura da vida interior. A função da arte, então, não é a "expressão simbólica das emoções reais do artista, porém, do seu conhecimento da emoção".⁽⁵⁸⁾

Na percepção estética, fruímos a situação emocional trazida pela forma, com perspicácia e compreensão. Compreendemos diretamente pelo sentimento e não com o entendimento.

"...o que dá coerência e unidade à intuição é o sentimento: a intuição é verdadeiramente tal porque representa um sentimento, e somente d'elle sobre elle pode surgir. Não é a idéia mas o sentimento que confere à arte a leveza aérea do symbolo..."⁽⁵⁹⁾

Concordamos com Croce nesta afirmativa, pois o fato de apreendermos a obra pelo sentimento faz com que compreendamos o seu significado, sem mesmo estarmos acostumados com a situação que a obra descreve. Alargamos portanto, nossa experiência de sensibilidade.

Langer define a arte como a criação de formas perceptivas e expressivas do sentimento humano.⁽⁶⁰⁾

Assim sendo, o que o artista transforma em sua expressão é a totalidade do mundo por ele percebido, imbuída de sua própria totalidade.

Langer afirma que

"as formas visuais - linhas, cores, proporções, são tão capazes de articulação, ou seja, de combinação complexa, quanto as palavras, mas as leis que governam esta espécie de articulação são diversas das leis de sintaxe que governam a linguagem. A diferença mais radical é que 'as formas visuais não são discursivas'".⁽⁶¹⁾

Na verdade, seu próprio funcionamento como símbolos depende do fato de estarem envolvidas em uma apresentação simultânea

e integral. A esta espécie de semântica, podemos chamar "simbolismo apresentativo", de acordo com a terminologia langeriana, para caracterizar sua distinção essencial em face do simbolismo discursivo ou linguagem propriamente dita.⁽⁶²⁾

No entender da autora, não existem unidades semânticas que possam parafrasear o importe de uma obra. No discurso, entretanto, as significações podem ser traduzidas por símbolos equivalentes que são as palavras. Como dissemos há pouco, a forma que se presta à necessidade lógica não é a mesma que serve aos apelos da necessidade sensível.

Daí a forma ser forma total oriunda da percepção e da sensibilidade, enquanto estruturada pelo processo compositório. A visão do artista já é, por si, composição!

Gestalticamente o princípio: "o todo é sempre mais do que a soma das partes"⁽⁶³⁾ está para a necessidade da forma criada, ou seja, da forma artística, a partir da combinação dos elementos que lhe são próprios. Podemos reafirmar que, enquanto a arte é o criar da forma perceptiva e expressiva do sentimento humano, o processo artístico e presentacional é certamente, gestáltico. A forma, para ser significante, tem que trazer as especificidades de uma obra de arte e, se assim não fosse, toda construção seria artística. E esta forma se realiza no ato operativo, na transformação da matéria.

"Apreender essas qualidades formais que conferem a um monumento, a uma sonata ou a uma paisagem a virtude de se expandir sem limites num mundo possível, é imitar, na ordem do sentimento, o processo racional que construirá formalismos lógicos para explicar as aparências".⁽⁶⁴⁾

Existe na beleza um apelo ao saber. As idéias fundamentais de invariável, de ordem, de lei se fazem presentes no comportar. É possível, então, estabelecermos um nível de objetividade para se avaliar as qualidades artísticas. Estes critérios são independentes do gosto de alguém. Não se trata de meros es-

quem as ou fórmulas, pois um artista verdadeiro nunca se guiou por eles: "trata-se de princípios dinâmicos que dizem respeito às ordenações internas da configuração, às tensões e aos ritmos, ao seu equilíbrio".⁽⁶⁵⁾

Novalis, quando fala da natureza do artista, a considera mágica dentro do seu domínio, pois os sentidos servem-lhe de um modo inverso ao da consciência vulgar. O artista domina o sistema orgânico do corpo para que o seu fazer realize o espírito, e por isso, o seu intuir é criação.

"O pintor pinta propriamente com os olhos; a sua arte é a arte de ver com ordem e beleza. Ver é nele uma atividade totalmente activa e absolutamente plástica... O músico ouve também dum modo essencialmente ativo, o seu ouvir expande-se. Sem dúvida, este uso invertido dos sentidos é para a maioria das pessoas um enigma, mas qualquer artista terá mais ou menos distintamente consciência dele".⁽⁶⁶⁾

O artista tem o poder de utilizar a luz interior que os materiais possuem - como as texturas sonoras, o brilho do metal, os matizes da cor - para realizar a verdade do ser na revelação.

O verdadeiro amor à arte nunca é o prazer da pura forma e é por isso que a estética tem que ser absorvida pela idéia de que o que faz da obra de arte verdadeiramente arte é o fato de que, numa forma determinada, há um mundo que tem possibilidade permanente de se afirmar, há um lugar no ser que se torna acessível, há uma verdade que se torna manifesta. Fenomenologicamente falando, o momento estético não tem uma existência separada da experiência hermenêutica, de um encontro interpretativo total.

Gadamer fundamenta-se na idéia do ser humano no mundo e portanto, como Heidegger, também dá um caráter ontológico à expressividade e interpretação humanas, em uma dialética de objetivo fenomenológico: fazer com que o ser ou a coisa que encontramos se revele, por um questionamento que os desoculte.

O autor faz uma crítica ao conceito moderno de consciência estética, que se isola dos domínios "não-estéticos" da experiên-

cia. A "experiência estética", assim descontínua na sua relação aos domínios mais pragmáticos, não pode ser medida em termos de "conteúdo", pois preocupa-se somente com uma resposta à forma. Assim conduzida, também não se relaciona com a autocompreensão do sujeito, com o tempo do ser, uma vez que ocorre num momento atemporal, tendo a si própria como preferência única.⁽⁶⁷⁾

Essa postura do autor é importante, pois uma concepção do tipo a que ele se opôs, deixa a arte sem qualquer função e o artista sem lugar na sociedade, contrariando a experiência estética que temos de grandes obras de arte.

O interesse voltado ao formalismo estético, apenas, dilui a natureza globalizante da experiência estética. Nela, está empenhada toda a humanidade de quem a aprecia: sentidos, inteligência, necessidades e a utilização não estética é chamada a alimentar e a aprofundar esta experiência, unindo o mundo do espectador ao horizonte da obra.

Existe aí um momento de sintonia e congenialidade, onde se encontram um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa.⁽⁶⁸⁾

Quando compreendemos um dos aspectos da obra, já desponta um novo conhecimento, reabrindo-se a cada vez, um novo processo de interpretação. Por isso, Pareyson é bastante significativo ao dizer: "a infinidade do processo interpretativo depende, portanto, da própria inexauribilidade da obra de arte".⁽⁶⁹⁾

A interpretação não dissolve a obra, mas a acolhe; não a oculta, sobrepondo-lhe o sujeito, mas a revela. Na multiplicidade das execuções, permanece a unicidade e identidade da obra, pois a interpretação nunca é abandonada ao subjetivismo, mas obedece a um critério cuja lei é a própria obra.

Segundo Harold Osborne, hoje em dia, julga-se a resposta emocional na apreciação das obras de arte, ligada ao ato cognitivo.⁽⁷⁰⁾

Sendo assim, a resposta emocional não é vista como reação subjetiva, casualmente provocada pelo objeto estético. A obra

de arte é como que recriada em nossa presença e é na realização da mesma que apreendemos a sua essência.

Então, as emoções ingressam na esfera estética como caracteres que são trazidos à nossa presença e desenvolvidos em uma espécie de atividade intelectual. A importância estética das emoções está na sua aparência; e é a sua aparência que envolve o nosso ingresso nelas, fazendo-nos revivê-las.

Existem abordagens da arte que realçam a perícia técnica. Não devemos negá-la, assim como não devemos negar que uma obra de arte implica em prazer sensível. Tais aspectos, porém, não devem ser considerados como centrais na arte. Existe na mesma uma plenitude tal "que o nosso horizonte é (em parte) negado, surgindo uma nova compreensão, que apenas pode ser entendida em termos da categoria da 'experiência'".⁽⁷¹⁾

Na experiência do encontro com uma obra de arte, não nos limitamos à passividade, pois não vemos a obra como um objeto, mas sim um mundo através dela. Este mundo singular, mas ilimitado, nos é dito na evidência sensível.

Nossas experiências no mundo acontecem em termos de auto-compreensão, pois compartilhamos com ele da verdade que nos é comum. O artista tem o poder de mediar esta compreensão numa forma, que se torna duradoura às gerações, trazendo em si não só a energia do ser, mas a força de uma obra. E só captaremos a verdade autêntica que perdura, se não a separarmos metodicamente em forma e conteúdo. A mudança que ocorre nas matérias é uma verdadeira transformação, pois a verdade e o ser se fundem a tal ponto na forma que algo de novo ocorre e se faz num conhecimento partilhado.

Gadamer considera que uma obra de arte é apresentação de uma verdade do ser, enquanto evento. Experimentamos o seu significado na e pela forma, no e pelo evento lúcido de encontrar a forma, pois a obra de arte age e transforma aquele que a experimenta.⁽⁷²⁾

Assim, ao tornar-se experiência é que a arte tem seu ser autêntico.

A analogia proposta por Gadamer entre a arte e a experiência, legitima a autonomia da arte, sem o isolamento implicado na aceitação do mito da diferenciação estética, ou seja, do esteticismo. Cada vez mais então podemos crer que verdade e beleza não podem separar-se: a obra de arte mediatiza numa forma a dinâmica própria de um mundo.

O filósofo coloca o seu conceito histórico e dialético "experiência", contra o mito de um conhecimento conceptual e verificável. A experiência do conhecer, para ele, **"não é simplesmente um fluxo de percepções, mas um acontecimento, um evento, um encontro".**⁽⁷³⁾

Não considera a experiência como um tipo de conhecimento informativo, que se foi conservando, mas uma "acumulação de 'compreensão' objectificada e largamente não objectificável a que muitas vezes chamamos sabedoria".⁽⁷⁴⁾

O homem experiente não é dogmático e, conhece os limites dos planos humanos. Mas este fato não o paraliza. Pelo contrário, abre-se a novas experiências. Pela experiência, alcançamos o futuro que esperamos e a experiência passada nos mostra como todos os planos são incompletos. Esta é a estrutura da historicidade.

Palnner reforça esta idéia, ao dizer que compreender uma obra não é uma espécie de fuga da existência para um mundo de conceitos, mas é um encontro histórico que apela para a experiência pessoal do ser que está no mundo.⁽⁷⁵⁾

"A verdadeira experiência", diz Gadamer "é a experiência da nossa historicidade".⁽⁷⁶⁾

A maturidade na experiência consiste em nos situarmos e agirmos na história, colocando-nos numa abertura adequada ao futuro e ao passado. Isto é uma "consciência historicamente operativa" e nos coloca num espaço aberto, pois toda experiência tem a estrutura de uma interrogação onde a resposta ainda não está

determinada. (77)

A estrutura Eu - Tu, na forma apresentada por Gadamer à experiência hermenêutica, sugere uma relação de diálogo ou dialética e esta está relacionada com a herança. Num encontro hermenêutico com uma obra de arte, a nossa herança, ou seja, o mundo que existe e que não é só nosso, "não é simplesmente um acontecimento que reconhecemos por meio da experiência e que passamos a controlar; é antes linguagem, isto é, fala de si própria, como um tu". (78)

Numa obra, a herança dirige-se ao intérprete e interpela-o. O intérprete não vê a obra como se nada tivesse em comum, mas como algo com quem sustenta reciprocidade. E esta autêntica abertura está conectada com a estrutura Eu - Tu da consciência historicamente operativa. A obra levanta uma questão, e a estrutura dialética da experiência reflete-se na estrutura pergunta - resposta do verdadeiro diálogo, que não é uma discussão, onde um tenta se impor ao outro.

"A história, tal como a obra de arte, confronta-nos, interpela-nos e apresenta-se". (79)

Aí vemos que a compreensão não se faz através da manipulação ou controle, mas através da participação e da abertura; nem somente através do conhecimento, mas da experiência; nem pela metodologia, mas através da dialética. (80)

Gadamer não se preocupa com o fato de compreendermos mais corretamente pelo fornecimento de normas pré-estabelecidas, mas sim com uma compreensão mais profunda e verdadeira. A compreensão é uma interação dialética com a obra, quer dizer, "não é uma simples confirmação, mas sim uma criação, um novo evento na compreensão". (81)

Tal fato traduz-se em algumas implicações, que podemos confirmar, dizendo:

1º) Não nos limitamos à percepção sensível: percebemos também a arte como conhecimento, trazendo o próprio cotidiano a uma nova luz.

Uma obra de arte sempre nos apresenta um mundo novo, pois movemo-nos e existimos no mundo historicamente formado de nossa compreensão.

2º) Estamos cada vez mais presentes. Não saímos do nosso tempo ou da nossa história, pois descobrimos, nas obras passadas, elementos de humanidade que atravessam a história e se atualizam na contemporaneidade.

A compreensão não é um conhecimento fora do tempo, pois tem seu lugar no tempo e no espaço. Nesta compreensão, o presente não é esvaziado, uma vez que "encontramos a obra no presente, mas também com base na recordação (a nossa compreensão historicamente formada) e na antecipação (o modo como nossa compreensão projeta o futuro)".⁽⁸²⁾

Isto quer dizer que, na interpretação do presente, trazemos nossa vida e conhecimentos do passado, ao mesmo tempo que projetamos nosso horizonte na perspectiva de um futuro que esperamos.

3º) Não penetramos num mundo estranho, divorciado de nós, pois, quando nos abrimos para a unidade do outro, está em cena também aquilo que somos, surgindo a continuidade do nosso próprio conhecimento.

O horizonte do intérprete encontra-se dialeticamente com o horizonte da obra.

Experimentarmos o mundo da obra é aprofundarmos nosso próprio conhecimento, é termos uma experiência histórica. A experiência é histórica, pois se faz modo de como nossa compreensão do mundo adquire forma.

Como vemos, compreender uma obra de arte tece conotações com o nosso ser - no - mundo, ao mesmo tempo que alarga o nosso antigo modo de ver as coisas.

A intensidade de significados vitais que fazem uma obra de arte, provoca uma experiência reflexiva, sentimental e dialética no espectador. A participação ativa do espectador na experiência estética tem seu primeiro momento na abertura total à obra.

Os demais momentos provêm do aprofundamento do gozo estético, revelando em cada encontro novas significações. A multiplicidade de interpretações não quer dizer que a obra perca sua identidade, mas, pelo contrário, afirma sua inexauribilidade.

O conhecimento e as informações são importantes, porque confirmam a capacidade humana de comparar e julgar fenômenos. Mas existe uma diferença entre a explicação e a apreciação compreensiva de uma obra de arte. Podemos aqui estabelecer uma analogia com a análise e a síntese. Quando descrevemos a forma e buscamos para ela uma justificativa, estamos empenhados em uma análise. O conhecimento teórico possibilita-nos decompor uma imagem em seus componentes, na intenção de reconhecermos de que modo o conteúdo expressivo da mesma corresponde às ordenações realizadas em seu espaço. A síntese, por sua vez, acontece na apreciação artística. Ela não é um registro de informações, mas o transcende. No ato de compreender, entra em jogo tudo o que temos em termos afetivos, intelectuais, conscientes e inconscientes, associações, emoções e pensamentos, integrando-se num novo conhecimento a respeito até de nós mesmos. A experiência estética é única para cada um. E, nesta singularidade, existe algo de comum...

O caráter coeso das assertivas com bases na experiência estética, se transportado para o ensino artístico, pode realizar, em concordância, a unidade da arte e a unidade do homem.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹PEDRA, José Alberto. Currículo e Experiência "in" Pensando Currículo/Coordenação de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 1988, Imprensa Universitária, p. 142

²MERLEAU PONTY, citado por PEDRA, José Alberto. Currículo e Experiência, p. 145

³PEDRA, José Alberto. Currículo e Experiência, p. 149-150

⁴LANIER. Revista Ar'Te 10. Publicação trimestral de estudos de arte e arte-educação. Ano III, 1984, nº 10, Edit. Max Limonad, p. 5

⁵BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. SP, Perspectiva. Fundação IOCHPE, 1991, p. 23

⁶LANIER. Revista Ar'Te 10, p. 4

⁷DEWEY, John. A Arte como Experiência. Tradução de Murilo Otávio PAES LEME, Anísio S. TEIXEIRA, Leônidas GONTIJO DE CARVALHO. 2ª ed. SP, Abril Cultural Editor Victor Civita, 1985, p. 90

⁸DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 93

⁹DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 94

¹⁰DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 94

¹¹DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 96

¹²DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 97

¹³DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 97

- ¹⁴ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 98
- ¹⁵ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 99
- ¹⁶ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 102
- ¹⁷ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 103
- ¹⁸ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 104
- ¹⁹ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 104
- ²⁰ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 104
- ²¹ DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 105
- ²² DEWEY, John. A Arte como Experiência, p. 105
- ²³ ROUVE, Sônia. Revista Ar'Te 10. Publicação trimestral de estudos de arte e arte-educação. Ano III, 1984, nº 10, p. 12
- ²⁴ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos, p. 19
- ²⁵ ROUVE, Sônia. Revista Ar'Te 10, p. 14
- ²⁶ FORMAGGIO, Dino. Arte. Trad. de Ana FALCÃO. Revisão de Texto por Wanda RAMOS, Editorial Presença? LDA Lisboa, 1985, p. 80
- ²⁷ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 81
- ²⁸ FORMAGGIO, Dino. Arte, p. 81
- ²⁹ ROUVE, Sônia. Revista Ar'Te 10, p. 14
- ³⁰ ROUVE, Sônia. Revista Ar'Te 10, p. 13
- ³¹ OSBORNE, Harold., citado por ROUVE, Sonia. REvista Ar'Te 10, p. 13
- ³² ROUVE, Sônia. Revista Ar'Te 10, p. 13
- ³³ ROUVE, Sônia. Revista Ar'Te 10, p. 13
- ³⁴ ROUVE, Sônia. Revista Ar'Te 10, p. 16
- ³⁵ PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética. Trad. Maria Helena NERY GARCEZ, Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1ª ed. SP, 1984, p. 16

³⁶ DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia. Ed. Perspectiva. SP, 2ª ed. 1981, Tradução de Roberto FIGURELLI; Revisão: Mary AMAZONENSE LEITE DE BARROS, Plínio MARTINS FILHO, p. 24

³⁷ KANT, conforme NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. Editora Ática S.A. SP, 1989, p. 13

³⁸ NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte, p. 13

³⁹ SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem. Tradução de Roberto SCHWARZ e Márcio SUZUKI. Iluminuras, SP, 1989, p. 13

⁴⁰ SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem, p. 14

⁴¹ SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem, p. 16-17

⁴² SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem, p. 105

⁴³ SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem, p. 105-106

⁴⁴ SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem, p. 106-107

⁴⁵ SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem, p.17

⁴⁶ SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem, p.19

⁴⁷ DUFRENNE, Mikel., citado por R. FIGURELLI no texto "O que é a Estética"

⁴⁸ DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia, p. 13

⁴⁹ HEIDEGGER citado por PALNNER, E. Richard. Hermenêutica. Edições 70 Lisboa, Portugal, 1986, trad. Maria Luísa RIBEIRO FERREIRA, p. 163

⁵⁰ HEIDEGGER conforme PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p. 163

⁵¹ HEIDEGGER conforme PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p. 164-165

⁵² DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia, p. 25

⁵³ MERLEAU PONTY., citado por ARNHEIM, Rudolf. Intuição e Intelecto na Arte. Martins Fontes. SP, 1989, p. 76

- ⁵⁴MERLEAU PONTY, conforme DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia, p. 2
- ⁵⁵KANT citado por DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia, p. 26
- ⁵⁶DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia, p. 27
- ⁵⁷LANGER, Suzanne K., citado por OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da Arte. Trad. Octávio MENDES CAJADO. Editora Cultrix, SP, 5ª ed. 1986, p. 231
- ⁵⁸LANGER, Suzanne K., citado por OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da Arte, p. 231
- ⁵⁹CROCE, Benedetto. Breviário de Esthética. Trad. de Miguel RUSS, SP, Athena Editora, p. 33
- ⁶⁰LANGER, Suzanne K. Sentimento e Forma. Trad. Ana M. GOESBERGER COELHO. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1980, p. 42
- ⁶¹LANGER, Suzanne K. Filosofia em Nova Chave. Ed. Perspectiva, SP, 1971, p. 100
- ⁶²LANGER, Suzanne K. Filosofia em Nova Chave, p. 104
- ⁶³KOFFKA, citado por AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. A Sensibilidade na Formação do Arte-Educador e suas Influências na Prática Docente. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de mestre no curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Curitiba, 1988, p. 36
- ⁶⁴DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia, p. 28
- ⁶⁵OSTROWER, Fayga. Acasos e Criação Artística. Ed. Campus, SP, 1990, p. 68
- ⁶⁶NOVALIS citado por HARTMANN, Nicolai. A Filosofia do Idealismo Alemão, 2ª ed. Trad. de José GONÇALVES BELO. Fundação Calouste/Gul Benkian/Lisboa, 1983, p. 232-233
- ⁶⁷GADAMER citado por PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p. 171
- ⁶⁸PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 167
- ⁶⁹PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética, p. 168
- ⁷⁰OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da Arte, p. 231

- 71 PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p. 250
- 178 72 GADAMER conforme PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p.
- 197 73 GADAMER citado por PALNNER, E. Richard. Hermenêutica,p.
- 198 74 GADAMER citado por PALNNER, E. Richard. Hermenêutica,p.
- 75 PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p. 20
- 76 GADAMER conforme PALNNER, E. Richard. Hermenêutica,p.199
- 77 GADAMER conforme PALNNER, E. Richard.Hermenêutica,p.200
- 78 GADAMER conforme PALNNER, E.Richard.Hermenêutica, p.200
- 215 79 GADAMER conforme PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p.
- 216 80 GADAMER conforme PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p.
- 213 81 GADAMER citado por PALNNER, E. Richard. Hermenêutica,p.
- 82 PALNNER, E. Richard. Hermenêutica, p. 252

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

1º) Que possamos suprir as lacunas geradas pela estruturação dada ao ensino artístico pela legislação vigente, através da revisão dos currículos em termos dos fundamentos estéticos para a arte educação, numa abrangência que tenha em vista a arte como experiência - integral.

2º) Que consideremos as experiências com a arte na educação, integrais, à medida que visem à totalidade e interação humanas e intensifiquem os campos perceptivos e sensível, responsáveis pela amplitude da visão do mundo.

3º) Que compreendamos a formação do educando dos cursos supletivos dentro dos domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, cuja integração caracteriza a tridimensionalidade do comportamento humano: pensamento, sentimento, ação, evidenciada desde os filósofos gregos, ao conceberem o homem como um ser uno e indivisível.⁽¹⁾

As implicações pedagógicas de um ensino fundamentado na estética podem favorecer o resgate de tal concepção, uma vez que tendem ao desenvolvimento da sensibilidade, faculdade integradora das capacidades humanas.

4º) Que possamos situar o desafio perceptivo concretizado num trabalho artístico bem conduzido, como "uma introdução natural às tarefas da vida e às melhores maneiras de empreendê-las".⁽²⁾

Segundo R. Arnheim, o campo perceptivo revela fatos relevantes à existência, quer dizer, "há uma relação funcional entre o que os olhos percebem e o que a pessoa deve saber a fim de sobreviver e desfrutar esta sobrevivência".⁽³⁾

Organização, unidade e beleza são elementos indispensáveis à natureza humana e, por isto, não restritos a classes sociais determinadas.

"Se vemos o mundo em fragmentos, que possibilidades temos de estar alerta às relações entre vizinhos e concidadãos, às relações entre fatos econômicos e políticos, à causa e efeito, ao Eu e ao Tu? Qual a nossa possibilidade de ver o nosso próprio eu interior como um todo?"⁽⁴⁾

5º) Precisamos saber que o ensino artístico comprometido com a amplitude da consciência estética auxilia as pessoas a se defrontarem com situações exteriores, de forma a mobilizar suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar-se, entendendo aos poucos que existe para o caótico e o fragmentado uma alternativa coesa e una.

6º) Que possamos concretizar experiências educacionais significativas para o autoconhecimento e para a compreensão da realidade.

É necessário aproximarmos nosso pensamento ao de Garcia Hoz e dizermos que a nova formação humana, que busca a educação pós-moderna, supõe a união da "pedagogia visível, técnica e pragmática com a educação invisível, humana e profunda".⁽⁵⁾

A pedagogia visível está apoiada no contexto cultural e social da comunidade, na sistematização do pensamento e dá importância às destrezas práticas ou intelectuais, enquanto que a educação invisível converge para a integração entre personalidades, para os comportamentos expressivos, valorizando as atitudes, desejos, necessidades e valores.

7º) Se a interpretação histórico-educacional nos revela uma visão fragmentada do homem total, pelo apreço quase unila-

teral às suas capacidades racionais, em detrimento das afetivas e culturais, é necessário aceitarmos que o germe destrutivo da modernização não está no apreço da razão, mas sim na absolutização da mesma. O saber metódico que aspira o rigor das ciências experimentais mostra-se eficaz para o conhecimento das coisas, mas incapaz de compreender a natureza humana.

8º) Ainda dizendo Garcia Hoz, precisamos acreditar na conexão entre a formação científica, a formação ética e a formação estética. Estas garantem o equilíbrio entre as atividades cognitiva e afetiva e a coerência da conduta humana.⁽⁶⁾

9º) Cabe-nos reconhecer que o estético faz parte da natureza humana, uma vez que intensifica os traços que pertencem à completude da experiência, ao mesmo tempo que revela o verdadeiro.

"Já é tempo de que a verdade encontre sua expressão sob a forma de beleza. A beleza é a alma destes lugares. Para vê-la acendemos nossas lâmpadas".⁽⁷⁾

O silêncio na experiência estética, pois, longe de ser ausência, representa atividade, expectativa, consciência e plenitude. A revelação da verdade não se limita à experiência individual e não se reduz à simples formação erudita. O gesto artístico e humano nos liberta dos limites do cotidiano e da razão, nos acolhe na verdade do ser e funda, com fidelidade, uma comunidade entre os homens.

10º) Sabemos que, na prática real do ensino nas escolas brasileiras, o aluno foi esquecido como ser total e assim também o foi seu desenvolvimento, num processo de socialização intersubjetiva. Tanto a personalidade como a socialidade, no seu crescimento, supõem a maturação de um espírito investigatório e, portanto, crítico e criativo. Se o espírito crítico e criativo de nosso estudante não é respeitado, cabe-nos reforçar, em nossa praxis, o elemento arte como facilitador de experiências conscientizantes, capazes de situá-lo frente ao mundo da vida, onde encontram-se o ser total e a realidade, as relações interpes-

soais e a construção social. A visão crítico-projetiva do mundo da vida leva à busca dos significados culturais e à exploração do mundo exterior, do qual selecionam-se informações, impressões, sensações, conhecimentos que são refletidos e elaborados na exata medida do crescimento pessoal.

11º) Que possamos concretizar, mediante condições pedagógicas devidas, a força educativa da arte na dilatação do "horizonte temporal" do aluno trabalhador. Ao definirmos o horizonte temporal como o "grau de extensão da representação de eventos passados e futuros que marcaram ou que intervirão na existência dos indivíduos",⁽⁸⁾ sabemos que é a intensificação das experiências que regula as perspectivas futuras e, portanto, a determinação humana em formar-se e preservar.

"(...) não há porvir a não ser que haja, ao mesmo tempo, desejo de outra coisa e consciência da possibilidade de realizá-la".⁽⁹⁾

12º) Para que possamos fazer do ensino da arte um processo formativo condizente e consistente, é necessário tomarmos posturas filosóficas que acolham o humano e que conduzam o pensamento a uma elaboração crítica da facticidade social e histórica.

Somente a força da concepção pode tornar uma prática condizente, não sob o ângulo das imposições da realidade, mas com a transformação da mesma. Para isto, tem de ser consistente.

"Condizente e consistente devem significar com poder de transformação da realidade".⁽¹⁰⁾

13º) Devemos estar preocupados com a fundamentação filosófica e estética das metodologias e da prática. Sabemos que se busca a volta prioritária dos conteúdos. A fixação racional nos conteúdos só, porém, não gera a práxis reflexiva, transformadora e criadora da arte. A própria natureza artística reverte-se pedagogicamente no princípio de que compreender a si mesmo, como parte de uma realidade construída pela consciência pessoal e social, é o mesmo que descobrir razões para viver e um caminho

para realizar.

14º) Que possamos conceber a formação integral, criadora e consciente, como requisito à vitalidade de qualquer cultura.

Cabem aqui as palavras de Fayga Ostrower:

"É na integração do consciente, do sensível e do cultural que se baseiam os comportamentos criativos do homem".⁽¹¹⁾

15º) Precisamos ter a consciência de que os princípios intrínsecos às reflexões deste estudo, ou seja, o princípio da unidade contido na concepção de arte como integração do conteúdo especificamente humano à forma artística; o princípio da pessoalidade, contido na concepção ontológica do ser e na sua intencionalidade; o princípio da socialidade, contido na concepção da realidade construída pelo entrelaçamento entre consciências e a cultura, como sentido da própria existência, convergem para a plenitude da experiência humana.

Tais princípios, contidos na epistemologia da arte e na natureza do processo artístico, deveriam constituir-se nas bases de um ensino voltado para a experiência.

16º) Cabe-nos o reconhecimento de que o ensino da arte como experiência, fundado nas teorias estéticas, aproxima-se do postulado que coloca em evidência a estreita relação entre o trabalho, a cultura e a aprendizagem.

Rezende alerta-nos: "promover a aprendizagem é promover a cultura, e isto também é trabalho".⁽¹²⁾

No contexto capitalista, o trabalho educacional é reduzido a uma concepção economicista, ou seja, existe uma supervalorização de sua função de gerador de capital, que corresponde à desvalorização de seu papel como gerador de cultura. O desenvolvimento econômico-industrial pode coexistir com o subdesenvolvimento cultural. Esta afirmação pertence ao autor, que a torna mais específica: "o fato de haver uma dotação orçamentária cada vez menor para a educação e a cultura brasileiras é o sinal de que o desenvolvimento está sendo visado às custas de nosso subdesenvolvimento cultural".⁽¹³⁾

Frente ao alerta supra-referido, torna-se lúcido reconhecermos o trabalho artístico na educação como forma de culturalização.

17º) É necessário situarmos o conhecimento artístico, elemento de culturalização do aluno trabalhador, num contexto que reconheça a educação e a cultura como requisitos da integração do homem nas oportunidades sociais.

Os alunos trabalhadores que participam dos cursos noturnos de educação de adultos, apesar de pertencerem, na sua maioria, à faixa etária da adolescência, já ocupam um espaço no setor produtivo da sociedade: o do trabalho assalariado. Tal realidade exige os mesmos maior responsabilidade e amadurecimento, às custas, muitas vezes, de sua exploração profissional. A ida dos trabalhadores à escola, portanto, representa o esforço de aperfeiçoamento, com vistas à melhor qualidade de vida e sobrevivência.

18º) Por considerarmos os alunos trabalhadores donos de uma personalidade cultural, cabe-nos o apreço aos dados do universo existencial dos mesmos, ou seja, o reconhecimento da sua criatividade, da sua imaginação, dos seus valores referenciais e das suas experiências de vida, porque estes pontos representam a configuração e o significado de realidades e comportamentos que devem ser melhor conhecidos e interpretados pelo professor e pelos estudantes, como requisito de uma educação mais efetiva, mais consciente.

19º) Não podemos discordar de que o comprometimento social do ensino acontece a partir do contexto cultural do estudante. Entretanto, isto não deve justificar a retenção da qualidade e desenvolvimento do mesmo. A forma de experiência educativa que pretende reforçar a herança artística e estética dos alunos, com base em seu meio ambiente, se não for bem conduzida, pode "criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas".(14)

20º) A visão da complexa problemática que envolve o aluno trabalhador justifica a criação de vínculos entre a experiência artística já existente na vida do mesmo e a arte mais elaborada, a qual chamamos arte culta ou arte erudita, permitindo-lhe usufruir os benefícios de uma educação estética mais ampla.

Herbert Read entende por educação estética, a educação dos sentidos nos quais se baseiam o consciente e a inteligência do ser humano. "Só quando estes sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se forma uma personalidade íntegra ou integrada", diz o autor.⁽¹⁵⁾

21º) Precisamos condizer com Porcher no sentido de que a pedagogia da familiarização cultural é a mais indicada para propiciar ao indivíduo o "programa de percepção equipada" para as artes cultas.⁽¹⁶⁾

Sabemos que a apreensão total da obra de arte não é imediata. No entanto, diz o autor, "a análise sociológica que sublinha o caráter cultural da percepção estética nem por isso seria capaz de justificar uma pedagogia intelectualista do sentimento estético".⁽¹⁷⁾

Na verdade, a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da mensagem e a competência artística do indivíduo, ou seja, seu grau de conhecimento dos códigos de arte. O conhecimento de ordem teórica e erudita, porém, não é suficiente para justificar a ilusão de familiaridade imediata, do olhar novo e ingênuo, da pura afinidade. Quer dizer, a obra de arte pode ser carismaticamente usufruída, independente da classe social ou nível de conhecimento artístico.

22º) É preciso reconhecermos que a informação constitui-se em nada mais que um apreciável recurso de interiorização progressiva dos códigos da arte, de uma naturalização das aptidões cultivadas e de uma autojustificação carismática. Podemos dizer então que:

"O contato direto com as obras, sua freqüentação regular e intensa são o principal e o melhor caminho de sensibilização, o único verdadeiro meio de acesso ao domínio dos códigos, o alimento por excelência do sentimento de familiaridade".(18)

23º) É necessário que situemos a experiência intuitiva direta com a obra de arte, relacionada à situação psico-social do aluno, como a alavanca para o conhecimento artístico.

Para colocarmos o assunto da realidade do estudante, como referência de uma perspectiva educacional apropriada, devemos compreender que a matéria-prima da metodologia triangular, evidenciada neste estudo não é construída respectivamente sobre operações racionalistas, dados somatórios ou eventos factuais, mas sim sobre experiências intuitivas imediatas. Tais experiências representam um envolvimento existencial com a obra de arte. Esta, apesar de determinada no tempo é "potencialmente capaz de reverberações ilimitadas, embora organizada em sentido retroativo".(19)

24º) Por sabermos que a intuição perceptiva irrompe na vida e dela emerge, que é transformacional pelo vivido, pelas experiências e pelos estímulos comunicacionais, podemos dizer que a arte não é atividade que possa ser configurada pelos esquadros das medidas deterministas. Tal característica deve refletir na sistematização e no desenvolvimento do seu ensino.

A ênfase no subjetivo e no relativismo moderado, que se opõem à objetividade rígida, à afirmação da permanência humana e à fixidez estética, torna plausível a tendência metodológica concernente à interação aluno x obra de arte.

25º) Precisamos compreender que os contornos metodológicos já referidos supõem um corpo de fundamentações que, articuladas pela própria natureza e epistemologia da arte, podem concretizar a intenção de devolver a arte à arte-educação e, conseqüentemente, à vida. Quando unimos o ensino à vida, estamos prescrevendo a interação das esferas afetivas, intelectual e social, que compõem a unidade do ser, a unidade da arte e a unidade das experiências integrais.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. A Sensibilidade na Formação do Arte-Educador e suas Influências na Prática Docente. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre no curso de pós-graduação em educação da UFPR. Curitiba, 1988, p. 3

² ARNHEIM, Rudolf. Intuição e Intelecto na Arte. Martins Fontes. Trad. Jefferson Luís CAMARGO, SP, 1989, p. 251

³ ARNHEIM, Rudolf. Intuição e Intelecto na Arte, p. 251

⁴ ARNHEIM, Rudolf. Intuição e Intelecto na Arte, p. 149

⁵ GARCIA HOZ, Victor. Pedagogia Visível: Educação Invisível. Trad. Cláudia Aimeé SCHILLING. SP, Editora Nerman, 1988, p. 131

⁶ GARCIA HOZ, Victor. Pedagogia Visível: Educação Invisível, p. 117

⁷ TAGORE, citado por AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. A Sensibilidade na Formação do Arte-Educador e suas Influências na Prática Docente, p. 124

⁸ ANTOINE, Leon. Psicopedagogia de Adultos. Trad. de Ione de ANDRADE & Maria Elisa MASCARENHAS. SP, Editora Nacional. Ed. da USP, 1977, p. 67

⁹ FRAISSE, citado por ANTOINE, Leon. Psicopedagogia de Adultos, p. 78

¹⁰ AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. A Sensibilidade na Formação do Arte-Educador e suas Influências na Prática Docente, p. 123

¹¹ OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1978, p. 11

¹² REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação. SP, Cortes: Autores Associados, 1990, Col. Polêmicas do Nosso Tempo, V. 38, p. 72

¹³ REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação, p. 72

¹⁴ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos, Editora Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, p. 24

¹⁵ READ, Herbert., citado por BARRET, Maurice. Educação em Arte. Trad. de Isabel COLTINELLI TELMO. Livraria Martins Fontes, 1969, Col. Dimensões, p. 20

¹⁶ PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou Necessidade? Trad. de J. MICHALSKI. Coleção Fanny-Abramovich. SP, Summus, 1982 3ª ed. Novas Buscas em Educação, V. 12, p. 44

¹⁷ PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou Necessidade? p. 44

¹⁸ PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou Necessidade? p. 45

¹⁹ ROUVE, Sônia. "in" Arte 10 - Publicação trimestral de estudos de Arte e Arte-Educação. Ano III, 1984, nº 10. Edit. Max Limonad Ltda, p. 12

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo. Coletânea de Legislação do Ensino de 1º, 2º e 3º Graus. Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1982, 380p.
02. AGIBERT, Rosiliza M. Scuissiato. A Sensibilidade na Formação do Arte-Educador e suas Influências na Prática Docente. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de mestre no Curso de Pós-graduação em Educação da UFPR, Curitiba, 1988, 133p.
03. ANDRADE, Mário de. O Baile das Quatro Artes, SP, Martins Fontes, 3ª ed. 1975, 198p.
04. ANTOINE, Leon. Psicopedagogia de Adultos. Tradução de ANDRADE, Ione de. & MASCARENHAS, Maria Elisa. SP, Editora Nacional, Ed. da USP, 1977, 149p.
05. ACQUARONE, F. História da Música Brasileira. Livraria Francisco Alves. Editora Paulo de Azevedo Ltda, RJ, 1948, 360p.
06. ARNHEIM, Rudolf. Intuição e Intelecto na Arte. Martins Fontes. Tradução CAMARGO, Jefferson Luís. SP, 1989, 343p.
07. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: Conflitos e Acertos. SP, Editora Max Limonad Ltda, 1985, 2ª ed. 188p.
08. _____. Arte-Educação: Conflitos/Acertos. SP, Editora Max Limonad Ltda, 1985, 2ª ed. 188p.
09. _____. A Imagem no Ensino da Arte/Anos Oitenta e Novos Tempos. Editora Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, 134p.
10. BARRET, Maurice. Educação em Arte. Tradução de TELMO, Isabel Coltinelli. Livraria Martins Fontes, 1969, Col.Dimensões, 149p.

11. BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução, 1985, 247p.
12. BRESSAN, Wilson José. Educar Cantando - a Função Educativa da Música Popular. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 1989, 125p.
13. Cadernos AESP - Arte Educação 2. Agosto/1987. Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo.
14. CAPALBO, C.A. Metodologia das Relações Sociais: Fenomenologia de A. Schutz. "As Coordenadas do Mundo Social no Pensamento de Schutz. Antares, RJ, 1979, 102p.
15. CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica: Ensaio sobre o Homem: Introdução a Uma Filosofia da Cultura Humana. Tradução Dr. QUEIROZ, Vicente Félix de. SP, Mestre Jou, 1972, 378p.
16. CROCE, Benedetto. Breviário de Estética. Tradução de RUSS, Miguel. SP, Athena Editora, 95p.
17. DEWEY, John. A Arte como Experiência. Tradução de LEME, Murilo Otávio Paes.; TEIXEIRA, Anísio S.; CARVALHO, Leônidas Contijo de. 2ª ed. SP, Abril Cultural. Editor Victor Civita, 1985, p. 89 a 105
18. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 2ª edição, Campinas, SP, Papirus, 1988, 150p.
19. _____. Por quê Arte-Educação? 5ª ed. Campinas, Papirus, 1988, 85p.
20. DUFRENNE, Mikel. Estética e Filosofia. Ed. Perspectiva, SP, 2ª edição, 1981. Tradução de FIGURELLI, Roberto. Revisão BARROS, Mary Amazonense Leite de. Produção MARTINS FILHO, Plínio, 266p.
21. FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. Tradução de KONDER, Leandro. 6ª edição, Zahar Editores, RJ, 1977, 254p.
22. FOCILLON, Henry. A Vida das Formas. Tradução de CASTRO, Lea Maria S.V. de. Zahar Editores, RJ, 1983, 156p.
23. FONTANEL-BRASSART, Simone & ROUQUET, André. A Educação Artística na Ação Educativa. Tradução de ANTUNES, Maria Leonor Fernandes. Livraria Almedina, Coimbra, 1977, 213p.
24. FORMAGGIO, Dino. Arte. Trad. de FALCÃO, Ana. Revisão de Tex-

- to por RAMOS, Wanda. Editorial Presença, LDA, Lisboa, 1985, 166p.
25. FRANCASTEL, Pierre. Problemas da Sociologia da Arte. Tradução SILVA, Maria da Glória Ribeiro da. "in" Sociologia da Arte II. Org. VELHO, Gilberto. RJ, Zahar Editores, 1969
 26. FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução GADOTTI, Moacir & MARTIN, Lilian Lopes. RJ, Paz e Terra, 1983, 79p. Coleção Educação e Comunicação, Vol. I.
 27. GARCIA HOZ, Victor. Pedagogia Visível: Educação Invisível. Tradução SCHILLING, Cláudia Aimée. SP, Editora Nerman, 1988, 141p.
 28. GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Trad. WROBEL, Fanny. RJ, Zahar Editores, 1978
 29. HARTMANN, Nicolai. A Filosofia do Idealismo Alemão. 2ª edição. Tradução de BELO, José Gonçalves. Fundação Calouste/Gul Benkian, Lisboa, 1983, 567p.
 30. JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. A Musicalização na Escola, Editora Lidador Ltda, RJ, 1ª edição, 1971, 278p.
 31. JODLET, Denise. A Representação Social: Fenômenos, Conceito e Teoria. Em: MOSCOVICI, J. Psicologia Social II, Barcelona, Paidós, 1986
 32. LANGER, K. Suzanne. Sentimento e Forma. Editora Perspectiva, SP, 1980, 439p.
 33. _____. Filosofia em Nova Chave. Ed. Perspectiva, SP, 1971, 303p.
 34. LOWENFELD, V. Brittain. WL. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. SP, Mestre Jou, 1977, 445p.
 35. MAGALHÃES, Annabella de A. Arte-Educação e o Deficiente Auditivo "in" Espaço. Informativo Técnico Científico do INES Ano nº 1, julho/dezembro, 1990, 69p.
 36. MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação, SP, Editora Moraes, 1983, 80p.
 37. MERLEAU PONTY, Maurice. Textos Escolhidos. Maurice Merleau Ponty. Seleção de CHAUI, Marilena de Souza. SP, Abril Cultural, 1980 Os Pensadores, V. 41, p. 191-456

38. NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. Ática, SP, 1989, 128p.
39. OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da Arte. Tradução CAJADO, Octávio Mendes. Editora Cultrix, SP, 5ª edição, 1986, 283 p.
40. OSTROWER, Fayga, Acasos e Criação Artística. Ed. Campus, SP, 1990, 285p.
41. _____. Criatividade e Processos de Criação. 2ª edição, Petrópolis, Vozes, 1978, 187p.
42. PALNNER, E. Richard. Hermenêutica. Edições 70 Lisboa, Portugal, 1986, tradução FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro, 284p.
43. PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética. Trad. GARCEZ, Maria Helena Nery. SP, Livraria Martins Fontes, 1984, 180p.
44. PEDRA, José Alberto. Uma Contribuição ao Estudo da Representação Social da Educação Escolar no Meio Rural. Tese de Doutorado, SP, PUC, 1980, 220p.
45. PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou Necessidade? Tradução de MICHALSKI, J. Coleção Fanny Abramovich, SP, Summus, 1982, 3ª edição. Novas Buscas em Educação, V. 12, 197 p.
46. READ, Herbert. A Educação pela Arte. Título original: "Education Through Art", tradução de RABAÇA, Ana Maria & TEIXEIRA, Filipe Silva. Revisão de CARDOSO, Artur Lopes, Livraria Martins Fontes, SP, 1958, 396p.
47. REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção Fenomenológica da Educação. SP, Cortez: Autores Associados, 1990, Col. Polêmicas do Nosso Tempo, V. 38, 96p.
48. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973), 11ª edição, Petrópolis, Vozes, 1989, 267p.
49. ROUVE, Sônia. "in" Revista Ar'Te 10. Publicação trimestral de estudos de arte e arte-educação. Ano III, 1984, nº 10. Editora Max Limonad Ltda.
50. SANTAELLA, Lúcia. Arte e Cultura. Equívocos do Elitismo, SP, Cortez, 1982, 113p.
51. SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem. Tradução de SCHWARZ, Roberto & SUZUKI, Márcio. Iluminuras, SP, 1989, 162p.

52. SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Textos escolhidos por Alfred Schutz; Organização e introdução de WAGNER, Helmut R. RJ, Zahar Editores, 1979, 319p.
53. STEINER, George. As Idéias de Heidegger. Tradução CABRAL, Álvaro. SP, Cultrix, 1982, 139p.
54. VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. As Idéias Estéticas de Marx. Paz e Terra, RJ, 1968, 330p.